
السياسات التعليمية
في حالات الطوارئ
د. محمد عبد الخالق مدبولي
د. مديحة فخري محمود
٢٠٢٥

عنوان الكتاب: السياسات التعليمية في حالات الطوارئ

المؤلفان: أ.د/ محمد عبد الخالق مدبولي

أ.د/ مديحة فخري محمود

رقم الإيداع:2025/14234

الترقيم الدولي: 978-977-95-3075-8

m_madbouli@hotmail.com
Hmhmt2006@yahoo.com

السياسات التعليمية في حالات الطوارئ

أ. د. محمد عبد الخالق مدبولي

أ.د. مديحة فخري محمود

2025

الفهرس

تقديـــم

تقديم

بعد خبرة ناهزت عشر سنوات من التعامل مع موضوع التعليم في حالات الطوارئ، تعددت مستوياتها ومجالاتها ما بين:

- طرح المبادرات لمواجهة الآثار التربوية المترتبة على النزاعات العربية كما في "**مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات العربية 2016**"، وفي " **خطة إعادة بناء النظام التعليمي في الصومال 2017**"، والتخطيط لتنفيذها.
- والتنسيق مع الحكومات العربية والمنظمات الإقليمية والدولية في "**الاجتماع الإقليمي رفيع المستوى لكبار المسؤولين عن تعليم اللاجئين في الوطن العربي 2017**" ووثيقة "**إعلان تونس**".
- وصياغة مسودات الاتفاقيات الضامنة لضمان حق التعليم لأبناء اللاجئين وضحايا النزاعات 2018.
- والتخطيط لبناء القدرات الوطنية والقومية من خلال "**الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات 2022**".
- وإعداد الوثائق المرجعية في " **الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم العام قبل الجامعي 2022**" و "**الإطار المرجعي لتعليم النساء مهارات الحياة وتمكينهن من الإحاطة التربوية للأبناء في وضعيات اللجوء 2023**".
- وضع الأطر القانونية لبرامج التدخل التربوي في حالات الطوارئ من خلال مشروعات اتفاقيات: "ضمان حق التعليم في حالات الطوارئ"، و"تقييم الإنجاز التعليمي ومعادلة المؤهلات لمتضررين من النزاعات"، و"إنشاء منصة عربية للتعليم في حالات الطوارئ".
- والبحث العلمي الأكاديمي كما في البحث المقبول للنشر حول " إطار مقترح لتعويض الفاقد التربوي لتلاميذ غزة 2025".

أصبح من الواجب أن يتم تجميع تلك الخبرات المتعددة والمتصلة بموضوع التعليم في حالات الطوارئ في سفرٍ واحدٍ يمكن الاستفادة منه من قبل المهتمين بهذا الموضوع، وهم جمهور

عريض يضم القادة التربويين في الحكومات المتضررة والمانحة، وراسمي السياسات في تلك الحكومات، والقادة التعليميين الميدانيين من العاملين والخبراء بالمنظمات الإغاثية والتنموية، والمعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم من الفئات.

وكان الخيط الناظم لتلك الخبرات جميعها في إطار تخصص أصول التربية هو مجال السياسات والتشريعات التربوية والتخطيط التربوي، حيث تتضافر الفلسفة والاجتماع والسياسة والقانون والتخطيط لخدمة هدف واحد يسمو فوق أية اعتبارات أخرى هو إحقاق الحق الإنساني في التعليم، أنى كانت الظروف والوضعيات سواء كانت اعتيادية أو استثنائية، وتعويض الفواقد التربوية المركبة المترتبة على اضطراب التعليم بسبب تلك الظروف والوضعيات الطارئة.

وقد شرع المؤلفان في تحقيق ذلك الهدف من خلال فصول الكتاب التي تعكس إيمانهما المشترك العميق بضرورة إثراء المكتبة العربية بعمل يجمع بين الأفكار والنظريات وبين التجارب والخبرات، ويستخلص الدروس ويطرح النماذج التطبيقية، بحيث يجد فيه المهتمون من الفئات السالف ذكرها ما يعينهم على فهم السياقات الحاضنة لحالات الطوارئ التعليمية، وعلى إرساء سياسات التدخل وتصميم برامجها بما يلائم تلك السياقات ويضمن نجاعتها، واستيفاء المبادئ الحاكمة والمعايير المعتمدة في هذا الصدد.

فبدأ الفصل الأول بالتعريف بحالات الطوارئ التعليمية في إطار الطوارئ العامة، وتعداد مظاهرها وخصائصها ومستوياتها، وتحديد مؤشرات قياسها في درجاتها المختلفة، والسياسات والإجراءات الواجب اتخاذها مع كل من هذه الدرجات والمستويات.

ثم تناول **الفصل الثاني** فلسفة التعليم في حالات الطوارئ، وإشكالية المفاضلة بين القيم التي يمثلها كل بديل من البدائل المتاحة، عند إرساء السياسات واتخاذ القرارات في حالات الطوارئ التعليمية، والمبادئ والقيم الإنسانية الواجب تبنيها من قبل الحكومات أثناء الأزمات.

ثم تناول **الفصل الثالث** المداخل المعتمدة لإرساء وتحليل السياسات التربوية في الحالات الاعتيادية، ومدى ملاءمة كل منها للتطبيق والانتهاج في حالات الطوارئ التعليمية من عدمه، ومحددات ذلك التطبيق والانتهاج في ظل وضعيات متعددة للسلطات التعليمية ومرجعياتها

الدستورية والقانونية والدولية في كل وضعية منها، ثم المبادئ الحاكمة للسياسات التعليمية في هذه الظروف.

وفي الفصل الرابع تم التطرق لسياسات التدخل الخارجي لتقديم العون التربوي للمجتمعات والمناطق المتضررة، والقواعد والأطر الدولية والأممية الحاكمة لها، والتأكيد على أهمية دراسة السياقات القانونية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالمجتمع المستهدف بالتدخل وكذا المجتمعات المحيطة والمضيفة، ومستويات التدخل، ومراحله، وعملياته.

وتناول **الفصل الخامس** رؤية تحليلية نقدية لإحدى أهم قوائم المعايير التربوية المعتمدة في مجال التدخل التربوي في المناطق والمجتمعات المتضررة من حالات الطوارئ، وتقييم لمدى ملاءمة كل منها للبيئة العربية بخصائصها المميزة.

ثم اختتم الكتاب بفصلٍ تطبيقيٍ تم خلاله محاكاة دراسة علمية لسياسات تعويض الفاقد التعليمي في أحد الأقاليم العربية المتضررة من النزاعات، وتم استعراض العديد من الأمثلة الحقيقية لحالات عربية في كل خطوة من خطوات الدراسة، مع بيان الفروق بين تلك النماذج والحالات الواقعية واختلاف الملابسات في كل حالة.

والمؤلفان إذ يشرفان بتقديم هذا العمل الرائد في مجال أصول التربية عموماً، والسياسات التربوية بوجه خاص، يأملان أن يسد نقصاً حاداً في المكتبة التربوية العربية، ويلبي حاجة ماسة لدى المهتمين والقائمين على سياسة وتخطيط وإدارة حالات الطوارئ التعليمية في منطقة من العالم عانت وتعاني تبعات موقعها الجيوستراتيجي الفريد، ومن المطامع الخارجية في ثرواتها، ومن النزاعات والأزمات المزمنة التي تراكمت لتكبل قدراته البشرية بقيود الفقر والجهل والحرب وأسباب التخلف والخراب.

والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل

جامعة حلوان

القاهرة في يونيو 2025

الفصل الأول

مفهوم التعليم في حالات الطوارئ

الفصل الأول

مفهوم التعليم في حالات الطوارئ

د. محمد عبد الخالق مدبولي   د. مديحة فخري محمود

يتناول الفصل طائفة واسعة من المصطلحات وثيقة الصلة بمفهوم التعليم في حالات الطوارئ، بداية بتعريف أصناف متعددة من تلك الحالات الاستثنائية، سواء كانت طبيعية أو من فعل الإنسان، كما يتناول درجات الاتساع والحدة والمؤشرات المرتبطة بكل مستوى أو درجة من درجات الطوارئ، كما يتناول الإجراءات الواجب اتخاذها حيال تلك الحالات.

١. طائفة المصطلحات المرتبطة بحالات الطوارئ[1]

يزخر مجال الدراسة والعمل في تحليل السياسات والخطط التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات بالعديد من المصطلحات، ينتمي بعضها إلى مجال القانون الدولي، والبعض الآخر إلى مجالات العمل الإنساني، والثالث إلى مجال الإدارة، علاوة على المصطلحات التربوية، وفيما يلي عرض لمفهوم التعليم في حالات الطوارئ، وبعض المفاهيم المرتبطة به..

1:1 الكوارث:

تتمثل الكارثة في حدوث اضطراب خطير في اشتغال المجموعة البشرية أو المجتمع تكون عواقبه وخيمة على حياة الإنسان، كما على الممتلكات والاقتصاد والبيئة، وهي عواقب يتعذر على المجتمع أو المجموعة مواجهتها بالوسائل الذاتية . وهي وضعية تمسّ آثارها الجميع، فلا تستثني أحدا، توجب النجدة الجماعية لإنقاذ الأرواح وضمان الأمن، في إطار التنسيق بين فرق النجدة في مستوى المناطق بأمل إنقاذ جزء ممّن لحقتهم أضرار.

وكثيرا ما تصنف الكوارث حسب سرعة حدوثها (فجأة أو ببطء) أو حسب سببها (طبيعية أو من فعل الإنسان).وتعتبر الكارثة دالّة المخاطر ونتاج لتوليفة من الأخطار المحتملة وظروف الهشاشة وضعف القدرات أو الإجراءات للتخفيف

1:1:1 إدارة الكوارث:

وهي مسار منظم، متعدد الأبعاد والمكونات، يقوم على مبادئ أساسية كإدارة التخطيط والتنظيم أي التنسيق والمراقبة، ومن أهدافه الحد من الآثار السلبية لأحداث غير مرغوبة، ليس من الممكن منع حدوثها، ولكن من الممكن فعل شيء للتخفيف من آثارها السلبية. ولا تعني إدارة الكوارث مجرد التدخل والتخفيف من الخسائر فحسب، بل تهتم أيضا بعناصر أخرى كاتباع نهج الاستباق.

كما لا تنحصر إدارة الكوارث في رسم خطة تُطبّق عند وقوع الحادث منشئ الأزمة، بل يجب النظر إلى هذه الخطة كمسار مركب لا يمكن ارتجاله في حينه[2].

وتتحدد نجاعة الخطة بمدى وجاهة الإجراءات اللازمة لمواجهة الأزمة وجودة التنسيق بين مختلف العمليات والتدخلات الذي غالبا ما يوكل إلى الشخص المسؤول عن التطبيق.

2:1 المخاطر

الخطر هو "احتمالية تسبّب حدث طارئ، طبيعي أو من فعل الإنسان، في نتائج سلبية". ويمكن للخطر أن يؤدّي إلى حالة طوارئ، بل إلى كارثة عندما تتجاوز الحالة الطارئة قدرة المجتمع على المقاومة.

ويُعرّف "الخطر أيضا بأنه كل حدث أو ظاهرة فيزيائية أو نشاط إنساني يمكن أن يتسبّب في أضرار للأشخاص، وفي الأرواح والممتلكات، ويحدث اضطرابات في النشاط الاقتصادي والاجتماعي والإضرار بالبيئة...... ويتميّز كل خطر بموقعه (الجغرافي) وحدّته (درجة خطورته على الإنسان والبيئة) وتواتره (كالزلازل والأعاصير) وكيفية حدوثه (فجائي أو بطيء).

1:2:1 إدارة المخاطر: تعرّف "إدارة المخاطر بأنها الدراسة المنهجية المنتظمة للمخاطر التي تهدد الأشخاص والممتلكات والأنشطة، وصياغة السياسات وتنفيذها من أجل المجابهة ورد الفعل[3]. ومن أنواع المخاطر: الكوارث الطبيعية، الفيضانات، الزلازل، الانفجارات، الاعتداءات وأعمال العنف، وبعض التحركات الاجتماعية كالإضرابات والتظاهرات، والمخاطر السيبرانية كسرقة البيانات...

2:1 خصائص حالات الطوارئ التعليمية:

في ضوء تحليل مكوّنات إدارة الطوارئ والأزمات، يتبيّن أن حالات الطوارئ تتميّز عموما بـ:

– **فجائيتها**، الأمر الذي غالبا مع يحدث إرباكا في حياة المجتمع واشتغال المؤسسات على اختلافها ومنها المؤسسة التربوية، مما يحتّم أخذ قرارات لمواجهتها في الزمن الحقيقي وبالسرعة التي يمليها الموقف، وقد يجعل من غير الممكن إجرائيا اتباع السلسلة العادية لقيادة الأزمات ولا الاكتفاء بوسائل التواصل والتدخّل المعتادة.

– **حدوثها في ظروف** عادة **ما لا تتوفر فيها الموارد** والمتدخلون المؤهلون والوسائل **المساعدة على المواجهة ورد الفعل**، خاصة في البلدان الفقيرة والأوساط الاجتماعية الهشّة. وهكذا، فإن من أوجه الاستعداد للمستقبل وجوب تخصيص جزء من موازنات الدول المالية لهذا الجانب وبما توفر من الإمكانات، وتوثيق صلات التعاون مع المنظمات الدولية للمساعدة على الاستجابة الفورية والرد السريع، وتمتين عرى التآزر والتكافل الإنساني زمن الجوائح والأزمات الطارئة.

– **إحداثها حالات من الضغط** النفسي والمادّي قد تؤثر سلبا على تمثّل الحلول الفورية الفعّالة. لذلك يجب أن تعمل خلايا الأزمات باستمرار وأن تكون على حالة دائمة من اليقظة والتأهب، وقادرة على الاستباق ووضع السيناريوهات الوجيهة للتدخل بناء على نوع الأزمات المتواترة في كل منطقة (زلازل، جفاف فيضانات، حروب، اضطرابات اجتماعية، حرائق، إلخ.) واستئناساً بالتجارب السابقة.

– **عمق أثرها على قطاع التربية والتعليم**، وبهذا الخصوص تشير بيانات منظمة اليونسكو أن ملايين الأطفال في العالم ممنوعون من ارتياد المدارس بسبب النزاعات والكوارث الطبيعية و/أو الجوائح المتزايدة. وفي البلدان التي تعيش أزمات، يبلغ خطر الحرمان من الدراسة ضعف ما هو عليه في غيرها من البلدان[4].

هذه العوامل وغيرها تجعل من العناية بتجهيز المدارس بما يسمح لها بالاشتغال السوي في بيئة كثيرا ما تفتقر إلى مقوّمات العمل الضرورية حتى في الحالات العادية، فما بالك في حالات الطوارئ والأزمات، وهو حال كثير من البلدان العربية. ويتمثل الحدّ الأدنى من تلك التجهيزات: الوحدات الصحية، والربط بشبكات الماء والكهرباء والأنترنت وأساليب التعليم والتعلم البديلة (وجها لوجه و/أو عن بعد)...وكل ما له صلة بإعداد المدرسين وتدريبهم على استخدام التكنولوجيات الحديثة بغاية توظيفها بالشكل المناسب وإدماجها الحقيقي في عمليات التعليم والتعلم.

3:1 مفهوم التعليم في حالات الطوارئ:

يتركز **تعريف التعليم في حالات الطوارئ** أساسا على توفير فرص التعلم المناسبة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والثانوي والتعليم غير الرسمي والتقني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين[5]

وتُعرَّف لجنة حقوق الطفل بالأمم المتحدة حالات الطوارئ التي تؤثر على التعليم على أنها جميع المواقف التي تُدمّر فيها الكوارث الطبيعية أو تلك التي هي من صنع الإنسان في غضون فترة زمنية قصيرة، الظروف المعتادة للحياة، ومرافق الرعاية والتعليم للأطفال، وهو ما قد يؤدي إلى تعطيل أو إنكار أو إعاقة التقدم أو تأخير إقرار الحق في التعليم[6].

وتشمل الأزمات التي يكون فيها التعليم في حالات طوارئ: الصراعات، وحالات العنف، والنزوح القسري والكوارث وحالات الطوارئ العامة، الناجمة عن النزاعات المسلحة الدولية، بما في ذلك الاحتلال العسكري، وغير الدولية، وحالات ما بعد الصراع، والأوبئة وجميع أنواع الكوارث الطبيعية.[7]

ويعتبر **مفهوم التعليم في حالات الطوارئ** أكثر شمولًا من "الاستجابة التعليمية في حالات الطوارئ" التي هي جزءً أساسيّ منه إذ يوفر التعليم النوعي في تلك الحالات، علاوة عن ذلك، الحماية البدنية والتطور المعرفي وتعزيز الحالة النفسية السليمة.

وتعكس أبعاد هذا المفهوم، إطار العمل الشامل (المحدّث) الذي أطلقه مكتب الأمم المتحدة للاستراتيجية الدولية للحد من الكوارث، والتحالف العالمي للحد من مخاطر الكوارث والقدرة على الصمود في قطاع التعليم للسلامة المدرسية (2017) الذي ينص على ثلاث ركائز تشمل: –مرافق التعلم الآمنة، وإدارة الكوارث المدرسية، والحد من المخاطر[8].

وقد ظهر مفهوم "التعليم في حالات الطوارئ" في الصدارة في التسعينيات مرتبطا بمفهوم حالات الطواري الإنسانية المعقدة، وكذلك في المنشورات التي تصف برامج التعليم، وتستخدم عناوين أزمات البوسنة ورواندا والصومال والسودان وأماكن أخرى مثل "الاستجابة التعليمية السريعة في حالات الطوارئ المعقدة.[9]

ويعرف التعليم في حالات الطوارئ بأنه توفير فرص التعليم المناسبة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والثانوي والتعليم غير الرسمي والتقني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين، ويوفر التعليم في حالات الطوارئ الحماية البدنية والنفسية والمعرفية التي تعمل على استدامة الحياة والحفاظ عليها،

وتشمل الأزمات التي يكون فيها التعليم في حالات الطوارئ أمراً لا غنى عنه مثل الصراعات وحالات العنف والنزوح الإجباري والكوارث وحالات الطوارئ العامة.[10]

ويستخدم مصطلح "التعليم في حالات الطوارئ" على المستوى المشترك بين الوكالات للإشارة إلى التعليم في الحالات التي يفتقر فيها الأطفال للوصول إلى أنظمة التعليم الوطنية الخاصة بهم، بسبب الأزمات التي من صنع الإنسان أو الكوارث الطبيعية، ويختلف تفسيرها الدقيق من الاهتمام بالتعليم في حالات الطوارئ خلال الأشهر القليلة الأولى بعد الأزمة، إلى السنوات التي استغرقت استعادة أنظمة التعليم العادية "حالة طوارئ إنسانية معقدة". وفي المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، فإن "الاستجابة الطارئة" تقنيًا هي مسألة أشهر، وتشير بشكل أساسي إلى الوقت المطلوب لوضع الأنظمة العادية للمؤسسة في مكانها الصحيح وتشغيلها[11]. ومع ذلك فإن المهام المنصوص عليها في دليل قسم التعليم لدى المفوضية لحالات الطوارئ يستغرق وقتا أطول من ذلك، وتدرك المفوضية أيضًا أن الإعادة الجماعية إلى الوطن – على الرغم من الترحيب بها– يمكن أن تخلق ما يسمى ب "حالة شبيهة بالطوارئ" وتتطلب دعمًا "يشبه الطوارئ"؛ فتقريبا كل المساعدات التعليمية للمفوضية تندرج تحت "التعليم في حالات الطوارئ" بالمعنى الواسع للمصطلح كما تستخدمه العديد من المنظمات الأخرى.[12]

و"التعليم كاستجابة إنسانية" مثل "حالات الطوارئ المعقدة"، والتي يمكن أن تستمر لسنوات أو حتى عقود، ويمكن أن تشمل إزاحة الناس عبر حدود بلادهم، وبالتالي إجبارهم على أن يصبحوا من اللاجئين، أو نزوح الأشخاص داخل بلادهم، ويمكن أن تشمل الصراع المستمر وانعدام الأمن المستمر داخل الدول، مع انهيار مركزي أو إقليمي في بعض الأحيان، وبهذا المعنى الواسع لحالات الطوارئ الإنسانية المعقدة، وجميع البرامج للاجئين والنازحين أو المتضررين من النزاع، وكذلك ضحايا الكوارث تعتبر برامج "طارئة".[13]

وهذا الاستخدام لكلمة "طوارئ" أوسع من استخدامها في الحديث اليومي وفي بعض وكالات المساعدة.

ويرى بيجوز (Pigozz,1999) أن "حالات الطوارئ الصامتة" تشمل فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والفقر المدقع والأطفال الذين يعيشون في الشوارع. [14]

كما تعرف "حالات الطوارئ" التي تؤثر على التعليم بأنها جميع الحالات التي تدمر فيها، في غضون فترة قصيرة من الزمن ظروف الحياة المعتادة ومرافق الرعاية والمرافق التعليمية للأطفال، وبالتالي تعطل الحق في التعليم أو تحرمهم منه أو تعيق التقدم فيه أو تأخره، سواء كان ذلك من صنع الإنسان أو الكوارث الطبيعية، وقد يكون سبب هذه الحالات من بين عدة أمور أخرى، كالصراعات المسلحة التي تشمل الأوضاع الدولية، بما في ذلك الاحتلال العسكري، وغير الدولية في مرحلة ما بعد الصراع، وجميع أنواع الكوارث الطبيعية. [15]

ويعد التعليم في حالات الطوارئ حق من حقوق الأطفال والمراهقين، والذي يتمثل في ضمان توفير التعليم المناسب، ووسيلة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وتعرف اليونسكو حالة الطوارئ التعليمية بأنها حالة أزمة أوجدتها الصراعات أو الكوارث التي أدت إلى زعزعة الاستقرار وعدم التنظيم أو دمرت نظام التعليم، أو التي تتطلب بشكل متكامل عملية دعم في وقت الأزمات وما بعد الأزمات. [16]

أما تعريف اليونيسف فتشتمل حالات الطوارئ الكوارث الطبيعية مثل الفيضانات والزلازل والأزمات التي من صنع الإنسان مثل الحروب الأهلية والحروب عامة، وكذلك حالات الطوارئ الصامتة مثل فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والفقر المدقع والأطفال الذين يعيشون في الشوارع. [17]

وبذلك فإن اليونيسيف قد استخدم مصطلح "الطوارئ" بمعنى أوسع لتشمل الكوارث الطبيعية مثل الفيضانات والزلازل، وكذلك الأزمات التي من صنع الإنسان مثل الحروب الأهلية.

وتعرف منظّمة إنقاذ الطفل (2009)، حالة الطوارئ بأنّها "حالة تكون فيها حياة الأطفال، ورفاههم الجسديّ والعقليّ، وفرصهم في النموّ مهدّدةً بسبب النزاع المسلّح، أو الكوارث، أو بسبب اضطراب النظام الاجتماعيّ أو القانونيّ، وهي أيضًا حالة تكون فيها القدرة على المقاومة محلّيًّا ضعيفةً أو غير كافية"، لذا، فإنّ التعليم في حالات الطوارئ ينشغل بإتاحة الفرص للمتعلّمين ليتعلّموا بطريقة دقيقة منظّمة، حتّى في حالات الطوارئ أو الأزمة، أو انعدام الأمن، أو عدم الاستقرار المؤقّت، أو الدائم، ويكشف ظهور التعليم في حالات الطوارئ، في العالم العربيّ، عن أزمة عميقة في بعض دول المنطقة، غير القادرة على توفير الحماية، أو الخدمات الصحّيّة، أو التعليم لفئات كبيرة من سكّانها، ويكشف أيضًا عن التزايد المستمرّ للتعاون الدوليّ في منطقة هَيْمنت فيها الدولة القوميّة على المشهد التعليميّ (18) .

وفي الدول النامية يجب النظر إلى التعليم في حالة الطوارئ على أنه يتعلق باحتياجات المتضررين من الطوارئ وتشكيل إعادة بناء رأس المال الاجتماعي والمادي والذي يشكل تحديا كبيرا، كما لا ينبغي اعتباره من الكماليات للسكان المتضررين من الصراع، ومن الأهمية الخاصة للمخططين التربويين النطاق الزمني القصير وأفق التخطيط المفروض في حالات الطوارئ، وبالتالي العثور على أنشطة تعليمية متعددة السنوات يصعب دعمها في حالات الطوارئ، وكذلك الوصول إلى التعليم والأنشطة ذات الصلة في حالات الأزمات والتعافي، فالأسر المتضررة من الحرب والأزمات تعطي أولوية قصوى لإعادة التعليم لأبنائهم، وغالبًا ما يكون ذلك هو القلق الأساسي بعد حصولهم على المأوى و الغذاء والمرافق الصحية. (19)

ولا يقتصر التعليم في حالات الطوارئ على مرحلة عمرية معينة، بل يضم التعليم في حالات الطوارئ فرصا تعليميّة لكل الأعمار؛ حيث يشمل الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم غير الرسمي، والتعليم التقني إلى مرحلة التعليم المهني، والتعليم الجامعي، وتعليم البالغين، ومن المفترض أن حقوق الإنسان يتم تطبيقها وتحقيقها

في كافة الظروف والأحداث؛ والتعليم هو حق أصيل للإنسان مثل الغذاء والمأوى والصحة، لذلك فإن الوصول إليه يعد من الأولويات التي يجب تحقيقها، من هنا كان ضرورة الاهتمام بالتعليم في حالات الطوارئ؛ لأنها تعد الأوقات التي يصعب وصول الإنسان إليه فيها.

4:1 الخصائص القانونية لحالات الطوارئ[20]

- نظام قانوني استثنائي يخضع لسيادة القانون لكنه يفرض إجراءات غير اعتيادية.
- مؤقت، لا يُعمل به إلا لفترة محدودة لمواجهة ظرف طارئ.
- لا يُلجأ إليه إلا عند انعدام البدائل لمواجهة التهديد.
- يُفرض بسبب أوضاع غير طبيعية كالكوارث أو الاضطرابات الشديدة.
- يستند إلى قوانين محددة تُراعي خطورة الوضع دون انتهاك دائم للدستور.
- الغاية منه حماية الأمن والمصلحة العامة.
- يُرفع تلقائيًا عند زوال الأسباب التي استدعت تطبيقه.

2. الاستجابة لحالات الطوارئ والحدّ من حجم الفاقد التعلّمي.

يترتب على التعريف الدقيق لحالات الطوارئ التعليمية، وتمييزها عن غيرها من الحالات الاعتيادية أن تكون الاستجابة مناسبة وناجعة للحد من الآثار المترتبة عليها، وذلك من خلال:

1:2 تقييم المخاطر: مؤشرات عامة لدرجة الشدة [21]

يعتبر تقدير درجة شدة المخاطر، الحقيقية منها أو المحتملة، وتقييم آثارها المتوقعة، أحد مكوّنات إدارة المخاطر، في كل القطاعات وفي قطاع التعليم تحديدا، ويصحّ ذلك في كل مرحلة من مراحل الإعداد لحالات الطوارئ التعليمية لأهميته في عدة مستويات لعل أهمها:

- ترتيب التهديدات الخطرة حسب الأولوية لكل نوع من أنواع المخاطر.

- تحديد الموارد التي يتوجب تخصيصها حسب طبيعة كل حالة ودرجة شدتها.
- وضع إجراءات الوقاية.
- تنظيم حملات التوعية المجتمعية.
- ضبط كيفية تعزيز منظومات التقصي في كل بلد تبعا لإمكاناته الخاصة
- وضع استراتيجيات للتدخل بمقابلة الخيارات الممكنة واختيار المناسب منها.

أما قياس هذا المؤشر فيمكن أن يتمّ بتطبيق إحدى طريقتين رئيستين: الطريقة الكمية والطريقة النوعيّة أو كليهما معا أحيانا، ولكل من الطريقتين إيجابياتها وسلبياتها كما يتجلى ذلك من الجدول التالي:

جدول (1)

تقييم المخاطر الكمي وتقييم المخاطر النوعي: الإيجابيات والسلبيات

	تقييم المخاطر النوعي	تقييم المخاطر الكمي
الإيجابيات (المميزات)	– -يتطلب كمّا أقل من البيانات – -يتطلب موارد أقل – -لا يتطلب قدرات رياضية عالية – -يمكن البدء به في الحالات العادية – -يكون في الغالب كافيا لأخذ القرار – -يمكن أن يفهم الجميع نتائجه ومنطقه...	– يسمح باستخدام القيم العددية – يساعد في تحديد المعلومات الأساسية والفجوات في البيانات – يسمح بطرح السؤال: "ماذا يمكن أن يحصل لو/إن بالنسبة إلى احتمال المخاطر أو التّخفيف من آثارها. – – يجعل المقارنة أيسر (أو هكذا يبدو على الأقل). –
السلبيات (العيوب)	– توصيف المخاطر بعبارات لا تخلو من الذاتية: خطورة "مرتفعة"، "متوسطة" أو "ضعيفة". – صعوبة إجراء المقارنات.	– يتطلب كمّا كبيرا من البيانات (قد لا تتوفر في كثير من الأحيان). – يتطلب موارد بشرية وتقنية عديدة. – يتطلب كفايات رياضية عالية(في مجال الاحتمالات) – يتطلب توفر برمجية متخصصة للتقييمات العشوائية المركبة – قد تكون الأرقام مضللة أحيانا. – – قد لا يكون هذا النوع من التقييم ضروريا(في بعض الأحيان)...

كما يمكن، في تحليل المخاطر النوعي، تصنيف المخاطر إلى فئات واسعة مثل: "ضئيلة"، "ضعيفة"، "متوسطة"، أو "مرتفعة" كما في الجدول أدناه.

جدول(2)

ضبط مستويات الخطر نوعيا

مستوى الخطر	التوصيف
ضئيل	الخطر ضعيف جدا ولا يدعو إلى القلق.
ضعيف	يعتبر الخطر ذو دلالة ولكن بدرجة لا تبرر اتخاذ إجراءات خاصةُ.
متوسط	الخطر ذو دلالة وفي مستوى كاف لتبرير اتخاذ إجراءات إضافية.
مرتفع	درجة خطورة عالية وتتطلب ردّا فوريا، وتعزيزا للإجراءات الجاري بها العمل حيثما كان ذلك ممكنا.

كما يمكن عند إجراء التحليل النوعي (بل يستحسن)، تطبيق سلّم بسيط (ذي خمس درجات من 1 إلى 5) مثلا، كما في سلالم ليكرت (Lickert) لمستويات الخطر، من 1 إلى **5** درجات لآثاره المحتملة؛ إذ ليس لكل عوامل الخطر الدرجة ذاتها من الخطورة. في هذه الحالة، يجب إعطاء أوزان لدرجات السلم، الأمر الذي قد يؤدي أحيانا إلى نتائج غير منتظرة يتوجب إدراكها بشكل جيّد قبل اعتمادها، هكذا يمكن التوصّل إلى جهاز شفاف مناسب لترتيب المخاطر حسب الأولوية من شأنه أن يمثّل نقطة انطلاق جيّدة لإعداد خطط الطوارئ.

أي الطريقتين أفضل لتحديد درجة شدة المخاطر، الطريقة الكمّية أم الطريقة النوعية؟

قد تختلف الآراء في هذا المستوى، فالبعض يفضل **تحليل المخاطر الكمّي** لدقّته، ويرى آخرون أن ذلك قد يؤدي إلى خلط بين الدقة "المتخيّلة" وبين الدقة "الفعلية" التي لا تتحدّد بالأرقام فقط، كما أنه يتطلب توفر بيانات وموارد كثيرة يصعب الحصول عليها، وليس من اليسير تفسير نتائج التحليل الكمي للجمهور العريض ولغير المتخصصين.

أما تحليل **المخاطر النوعي** فهو أقل تعقيداً ويتطلب موارد أقل مقارنة بالتحليل الكمي، لكنه من جهة أخرى، لا يخلو من عنصر الذاتية (ما ورد بالجدول أعلاه)، لكن ذلك لا يشكل حائلا دون استخدامه كلّما كانت الفرضيات المعتمدة واضحة ومبررة.

وبالنظر إلى كل هذه الاعتبارات، يمكن اتباع التحليل النوعي كلما استجاب للغاية من إجرائه.

وهكذا يتبيّن حجم القضايا التي ما يزال على المراصد المحلية والوطنية العربية للتربية، وخاصة منها مرصد الألكسو، العمل عليها، خاصة فيما يتعلق بضبط المؤشرات العلميّة الدقيقة لتحديد شدة المخاطر المتأتية من الأزمات وحالات الطوارئ، تعزيزا للقدرة على مساعدة السلطات التعليمية العربية على مواجهتها ضمانا لحق الجميع في التعلم. [22]

2:2 الإحاطة بأبعاد التعليم في حالات الطوارئ. [23]

1:2:2 حقوق الإنسان مترابطة ولا تجزأ ويجب أن تمنح كاملة، ولكن عادة ما يهمش الحق في التعليم في الاستجابة لحالات الطوارئ ولا ينظر إليه كإجراء يبقي على حياة الإنسان، ولا يجب التقليل من أهمية التعليم لهؤلاء الذين يتأثرون بحالات الطوارئ، ودائما ما يسلط أولياء الأمور والطلاب أنفسهم الضوء على التعليم كأداة مهمة للاستقرار والحماية العاطفية والجسدية ومن أجل الاستمرارية.

2:2:2 يعد التعليم حقاً بحد ذاته، فهو يعطي المقدرة على التطور الكامل وازدهار جميع الأهداف البشرية التي تتعلق بحالات الطوارئ بشكل خاص، ويمكن للتعليم أيضا أن يلعب دورا مهما في الإغاثة وقت الكوارث وما بعد الصراعات والجهود الرامية لتحقيق السلام.

3:2:2 يمكن للتعليم أن يساعد الأطفال المجندين والأشخاص النازحين داخلياً واللاجئين والأشخاص الذين يتأثرون بحالات الطوارئ، في إعادة دمجهم في المجتمع وفي تخطي الآثار السلبية التي تتركها حالات الطوارئ على الإنسان.

4:2:2 يلعب التعليم دورا وقائيا؛ حيث يسمح التثقيف في مجال حقوق الإنسان للأشخاص بمعرفة حقوقهم واحترام حقوق الآخرين، كما يلعب التعليم عن السلام والمواطنة المسؤولة دوراً في تعزيز السلام واحترام الآخرين، وعادة ما تظهر النزاعات عند إساءة استخدام التعليم، مثل التمييز العنصري الممنهج أو المنهاج المتحيز أو المحرض على الكراهية والذي يساهم في زيادة التوتر، وهنالك أدلة بأن التركيز على توفير التعليم ذي النوعية والجهود الحثيثة لتعليم القيم الإنسانية المشتركة واستخدام التعليم كوسيلة فعالة في جهود بناء السلام قد يقلل ذلك

5:2:2 ويمكن أيضاً أن يساعد تعزيز التعليم في حالات الطوارئ على: [24]

- توفير الإحساس بالحياة الطبيعية.
- استعادة الأمل من خلال الوصول إلى التعليم.
- دعم الشفاء النفسي من التجارب المؤلمة من خلال الأنشطة الاجتماعية المنظمة في مكان آمن.
- نقل المهارات والقيم الحياتية للصحة والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز، والمساواة بين الجنسين، والوقاية والعنف، وحل النزاعات، وبناء السلام، والمسؤولية، والمواطنة، والوعي البيئي.
- حماية الأطفال والأسر والمجتمع من خلال الاستثمار في تعليم الأطفال.

- توفير الحماية للفئات المهمشة – الأقليات، والفتيات، والأطفال ذوي الإعاقة، والمراهقين خارج المدرسة – الذين يكونون في كثير من الأحيان في خطر من العمل الاستغلالي أو غير الآمن مثل الدعارة أو التجنيد من قبل الميليشيات.
- تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأفراد للمتضررين من الأزمة.
- توفير قناة لوسائل البقاء على قيد الحياة وتنمية المهارات لحل النزاعات وبناء السلام.
- الإعداد لإعادة الإعمار والنمو الاجتماعي والاقتصادي.
- توفير وسيلة من وسائل الحماية من الضرر.
- إعطاء حق من حقوق الإنسان، وتعزيز التنمية الشخصية، والاستعداد للمواطنة المسؤولة.
- يؤمن التعليم الجيد الحماية الجسدية والنفس اجتماعية، والمعرفية، التي يمكن أن تحافظ على الأرواح وتنقذها، ويصون التعليم في حالات الطوارئ الكرامة الإنسانية.
- يحافظ على الحياة عبر توفير مساحات آمنة للتعلّم؛ حيث يمكن تحديد الأطفال والشباب الذين يحتاجون إلى مساعدة أخرى وتقديمها لهم.
- كما ينقذ التعليم الجيد الأرواح عبر تأمين الحماية الجسدية من المخاطر ومن الاستغلال في محيط من الأزمات؛ فعندما يكون المتعلم في محيط تعلمي آمن يصبح أقل عرضة للاستغلال جنسياً أو اقتصادياً أو التعرض لأية أخطار أخرى، مثل الزواج المبكر أو القسري، والتجنيد في القوات المقاتلة أو الجريمة المنظمة.
- يؤمن معلومات مهمة لتنمية مهارات البقاء الضرورية وآليات التأقلم، والأمثلة على ذلك تشمل معلومات حول كيفية تفادي الألغام الأرضية،

وكيفية الحماية من الاستغلال الجنسي، وكيفية تفادي الإصابة بفيروس نقص المناعة المكتسبة، وكيفية الحصول على الرعاية الصحية والطعام.

- يمكن المتعلمين من اتخاذ قرارات جيدة حول كيفية البقاء والرعاية بأنفسهم وبالآخرين وسط محيطات خطرة؛ إذ إنه يساعد الناس في التفكير النقدي حول الرسائل السياسية أو المعلومات المتضاربة .

وبناء على ذلك يمكن القول بإن تعزيز التعليم في حالات الطوارئ يمكن المتعلمين من تلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والعقلية والعاطفية، كما يحفز نموهم في جميع هذه الجوانب، سواء كانوا من الأطفال أو الشباب أو الكبار، ويمكنهم أيضا من مواصلة تعليمهم من أجل اكتساب المهارات والمعارف والكفاءات التي تؤدي إلى تحسين قدرتهم الشخصية على الصمود، ويعطي الأمل ليس في الحاضر فحسب، بل أيضا في المستقبل، كما يوفر لهم الحماية وبخاصة للفئات المهمشة والضعيفة.

3:2 الإجراءات الواجبة لحماية المنشآت التعليمية والمناهج والمعلمين وقواعد المعلومات التربوية، وفي هذا المجال فإن على السلطات التعليمية في كل بلد عربي العمل على: [25]

- ضمان سلامة المنشآت التعليمية ومرافقها وتجهيزاتها أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال، والعمل على تمييزها والتعريف بأماكنها وفترات عملها وعدم استعمالها في غير الأغراض التعليمية، ومتابعة رصد حالتها من حيث جاهزيتها للاستعمال الآمن وصيانتها.
- ضمان حماية التجهيزات الالكترونية والبرمجيات والمواد التعليمية المرقمنة وكل المستخدمين من الهجمات السيبرانية زمن الأزمات وفي كل الحالات.
- ضمان سلامة المعلمين والأطر التربوية والإدارية والمعاونة أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال، واتخاذ التدابير اللازمة لحمايتهم من المخاطر، أو الاعتداء، أو الاحتجاز أو المنع من مزاولة العمل التربوي على غير إرادتهم أو قطع رواتبهم أو حرمانهم من التدريب.

- ضمان سلامة المناهج والمواد الدراسية والتعليمية ونظم التقويم والامتحانات الوطنية وقواعد المعلومات التعليمية من التحريف أو الحجب أو منع التطبيق أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال، واتخاذ التدابير الكفيلة بتوثيقها وحفظها وتداولها وإتاحتها للمتعلمين وفقا لإرادتهم الحرة.
- جمع البيانات الوطنية وتحديثها وتدقيق المعلومات، وإتاحتها لمرصد الألكسو، وعلى تداول ما يعدّه المرصد من تقارير ونشرات بشأن الحالة التعليمية في الدول العربية، للاستفادة منها في ترصد حالات الطوارئ التعليمية والتوقي منها والاستعداد لمواجهتها.

4:2 إعلان حالة الطوارئ التعليمية وما يترتب عليه من إجراءات:

- يتم إعلان حالة الطوارئ التعليمية في البلد أو في جزء منه وفقاً لدرجة الشدة ومداها وإبداء رغبتها في تلقي المساعدة الإقليمية أو الدولية من عدمه.
- يبدأ القيام بتقييم مجالات استنفار إمكانات التعاون الدولي وقدرات المنظمات الدولية المتخصصة الناشطة في المجال التربوي لطلب العون عند الحاجة (في حالات الحروب والنزاعات والنزوح القسري وغيرها)...
- يتم تقاسم الأعباء المالية لإعادة بناء منظومات التعليم في كل من الدول المتضررة من حالات الطوارئ والأزمات، ودول النزاعات بعد تسويتها، والدول والمناطق المحتلة بعد زوال الاحتلال عنها، والتشارك في تخطيط هذا الدعم وإدارته من خلال اللجنة العربية لضمان حق التعليم بالتنسيق مع السلطات التعليمية الوطنية فيها.
- يتم تبادل الخبرات والتجارب الناجحة في مجال توظيف الموارد التعليمية المفتوحة والمنصات والبرامج التلفزيونية لتلبية احتياجات المتعلمين في حالات الطوارئ والأزمات، وفي مجالات ابتكار الحلول التقنية للمساعدة على النفاذ الرقمي لجميع المتعلمين، لاسيما منهم الأشخاص ذوو الإعاقة، ومجالات تدريب المعلمين.

–يبدأ تنسيق الجهود والقدرات التربوية والتقنية الداعمة لمصادر التعلم في ظروف الطوارئ والأزمات عن طريق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) بوصفها المنظمة العربية المتخصصة.

– يتوجب تعاون السلطة التعليمية المختصة في كل دولة مع إدارة المعلومات والاتصال بالألكسو (وفقا لاتفاقية فنية تعدّ للغرض) في إحداث منصة تعليمية عربية موحدة، وتنظيم شبكي عربي من المصادر التعليمية المفتوحة، تمثل مدى واسعا للاختيارات أمام المتعلمين العرب في الحالات الاعتيادية وحالات الطوارئ.

– يتوجب إرساء آلية عربية للتشارك في الموارد التعليمية المفتوحة تعزيزا لفرص المتعلمين العرب في النفاذ إليها في الوضعيات الاستثنائية.

– في حالات اللجوء والنزوح القسري، وبخاصة في المراحل التعليمية الإلزامية، إتاحة فرص الالتحاق بالتعليم ومواصلته، والعمل على تيسير إجراءات القيد والتسجيل، واعتماد الشهادات ومعادلتها وفقا للإطار العربي لوصف المؤهلات وأدوات معايرة المكتسبات التعليمية الملحقة به.

– في حال العودة إلى البلد، أو بعد زوال حال الطوارئ، ضمان إتاحة فرص مواصلة التعليم أو الالتحاق بالعمل استنادا إلى ما حصل عليه المتعلم من مؤهلات في البلد المستضيف أو تحت الطوارئ طبقا للاتفاقات المبرمة بين الدول العربية في المجال.

– تجهيز المراصد التربوية العربية (محليا وعربيا) بالكوادر اللازمة والمعدات لجمع الإحصاءات التربوية بالدقة والموثوقية اللازمتين وتحليلها واستنتاج ما يمكن أن يساعد على المواجهة والصمود في الحالات الصعبة، من أجل التهيؤ والاستباق، وسرعة ردّ الفعل في حالات الطوارئ.

3. واجب المراصد العربية المحلية للتربية والمرصد العربي بالألكسو:

– إعداد دراسات حالة خاصة بكل بلد عربي تركّز على نوع الصعوبات المعيشة فيه تعليميا عند مجابهة جائحة كورونا والأزمات السابقة خاصة في البلدان التي

عاشت أو تعيش حاليا صراعات وحروب، وتقييم الحاجات الخاصة بكل بلد، من أجل الاستجابة مستقبلا حال إطلاق الإنذار بإعلان حالة الطوارئ.

- جمع البيانات حول المباني التعليمية والبنية التحتية والتجهيزات اللوجستية القائمة حاليا واقتراح ما يجب توفيره في هذا المجال لضمان استمرارية التعليم والتعلم في الظروف العادية وزمن الأزمات.
- رصد وتحليل المؤشرات الدالة على حلول حالات الطوارئ التعليمية ودعوة السلط التعليمية والمدارس من أجل اليقظة واستنباط الحلول البديلة، حتى في الحالات العادية بتعزيز قدرات المدرسين على إبداع الحلول وتجاوز الروتين اليومي في العمل التدريسي، دعما لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في خطط التعليم...
- نشر التقارير الفنية حول تلك البيانات بعد تحليلها واستنتاج ما يفيد في تقديم المقترحات والرؤى المساعدة على الاستباق وبناء السيناريوهات الممكنة للتدخل عند حدوث أي طارئ،
- وضع أدوات لتقييم الفاقد التعليمي الناتج عن أزمة كورونا والأزمات المماثلة تيسيرا للاستجابة للحاجات التعليمية التكميلية لما بعد حالة الطوارئ التعليمية.

4. الجهات الداعمة للتعليم في حالات الطوارئ [26]

لا توجد جهة واحدة أو آلية تمويل موحدة يمكن للدول المتضررة من الأزمات والطوارئ الاعتماد عليها للحصول على الدعم التعليمي، بل توجد عدة منظمات ووكالات دولية متخصصة، تختلف من حيث خبراتها، وجودها الميداني، وأولوياتها. وفيما يلي أبرز هذه الجهات:

1:4 منظمات الأمم المتحدة:

- **اليونسكو UNESCO:**

تضطلع بدور ريادي في دعم التعليم في حالات الطوارئ، وتسعى إلى تعزيز التعليم الجيد مدى الحياة للجميع. كما تنظم اجتماعات دورية مع وزارات

التربية لتبادل الخبرات وتقييم الاحتياجات، وأطلقت تحالفًا عالميًا للاستجابة لتحديات جائحة "كوفيد-19" بالشراكة مع القطاع الخاص.

- **معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي :(IIEP)**

يركز على تعزيز نظم التعليم وحمايتها في حالات النزاع وانعدام الأمن.

- **اليونيسف :(UNICEF) :**

تقدم الدعم المالي والفني خاصة للفئات الأكثر هشاشة، مثل الأطفال المشردين داخليًا واللاجئين والعائدين، كما تهتم بالصحة المدرسية، والنظافة والدعم النفسي والاجتماعي.

2:4 الاتحاد الأوروبي

يدعم مبادرات تعليمية متعددة في سياقات الطوارئ، مثل:

- مشروع "المدارس كمناطق آمنة" في الكونغو الديمقراطية.
- برامج دعم التعليم في فلسطين، وتقديم برامج نفسية واجتماعية للأطفال المتضررين.
- دعم تدريب اللاجئين الصوماليين ليصبحوا معلمين معتمدين في مخيم كاكوما.

3:4 البنك الدولي

يقدم منحًا ومساعدات مالية مباشرة لدعم نظم التعليم المتضررة من الطوارئ، مثل منحة إعادة الإعمار للتعليم في جمهورية ميانمار، ويساهم في بناء القدرات وتعزيز التخطيط التربوي في الأزمات.

4:4 الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(INEE)

تُعد أبرز شبكة مفتوحة تضم منظمات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية، والجهات المانحة، و الممارسين، و الباحثين والأفراد، وتهدف إلى ضمان الحق في التعليم خلال الطوارئ وما بعدها، وتعزز تبادل المعرفة، وتحديد الفجوات في الموارد، وتطوير أدوات الدعم من خلال فرق عمل متخصصة، وتضم أكثر من 20,000 عضو من أكثر من 170 دولة حول العالم.

5:4 مجموعة التعليم(Education Cluster)

تمثل بنية تنسيقية أنشأتها الأمم المتحدة لتعزيز التنسيق بين الجهات العاملة في التعليم أثناء الطوارئ، وتوفر إرشادات ومعايير وتسهّل التواصل بين وزارات التربية والجهات المانحة والقطاعات الأخرى (مثل الصحة والحماية)، كما تساهم في دعم عمليات التخطيط، التقييم، وبناء القدرات في السياقات الطارئة.

5. أهمية المعلومات في مواجهة الأزمات وحالات الطوارئ [27]

تُعد البيانات عنصرًا أساسيًا في الحد من حالة عدم اليقين وتعزيز الثقة عند اتخاذ القرارات في سياقات الأزمات والطوارئ، وتزداد قيمة المعلومات المتولدة

من البيانات تبعًا لحجم الخسائر التي قد تنجم عن غيابها أو نقصها، وغالبًا ما يؤدي غياب المعلومات الدقيقة أو ضعفها إلى اتخاذ قرارات غير صائبة.

تبرز أهمية المعلومات في إدارة الأزمات من خلال عدة مستويات:

1:5 مرحلة التخطيط :يحتاج المخططون إلى معلومات دقيقة، لا تقتصر فقط على البيانات الكمية (مثل أعداد الطلاب والمدارس والمعلمين)، بل تشمل أيضًا معطيات نوعية تساعد في اتخاذ قرارات أكثر وعيًا، توفر هذه المعطيات الشفافة والدقيقة قاعدة معرفية تساعد على تصميم استجابات تعليمية فعّالة في حالات الطوارئ.

2:5 مرحلة التنظيم :تكمن أهمية المعلومات في تعزيز التناسق والتكامل بين مختلف التدخلات أثناء الأزمة. ولتحقيق أهداف التعليم، يجب تنظيم المعلومات بطريقة تسهّل استخدامها في اتخاذ القرار، مع إشراك المجتمع المحلي (بما يشمل الفئات الهشة) ضمن ما يسمى بـ "لجنة التعليم المجتمعي" لضمان تمثيل شامل وشراكة حقيقية.

3:5 مرحلة التنسيق :تلعب المعلومات دورًا محوريًا في تحقيق الانسجام بين الجهات الفاعلة، مثل السلطات التعليمية، والجهات المانحة، والمنظمات الدولية، والمجتمع المدني. ويستدعي ذلك وجود آليات تنسيق فعّالة تعتمد على مبادئ الشفافية والمساءلة لضمان الاستخدام الرشيد للموارد وتحقيق نتائج ملموسة.

4:5 مرحلة المتابعة والتقييم :تُعد المعلومات حجر الزاوية في تقييم أثر التدخلات التعليمية، من خلال تحليل مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقًا، وتتطلب هذه المرحلة توفّر بيانات دقيقة، ومؤشرات واضحة، وآليات تحليل موضوعية، بالإضافة إلى التعاون مع قطاعات أخرى (مثل الصحة،

والتغذية، والإسكان)، ويجب أن تتاح نتائج التقييم بشكل موحد لضمان استخدامها في تحسين الاستجابات المستقبلية.

6. التعليم الدامج في حالات الطوارئ [28]

تشير اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة (11) **إلى** التزام الدول الأطراف، وفقًا لواجباتها بموجب القانون الدولي، بما في ذلك القانون الإنساني الدولي وقانون حقوق الإنسان، باتخاذ جميع التدابير اللازمة لضمان حماية وسلامة الأشخاص ذوي الإعاقة المتواجدين في أوضاع خطرة، مثل النزاعات المسلحة، والطوارئ الإنسانية، والكوارث الطبيعية.

في مثل هذه الظروف، غالبًا ما يتعرض الأشخاص ذوو وذوات الإعاقة إلى التهميش والإقصاء، كما أن عدد الأشخاص المصنَّفين ضمن فئة ذوي الإعاقة قد يرتفع أثناء حالات الطوارئ، نتيجة الإصابات الجسدية أو الصدمات النفسية أو الإعاقات الحسية التي تلحق بالأفراد المتأثرين/ات بهذه الأزمات. وتؤثر هذه الظروف على قدرتهم/هن على الوصول إلى الاحتياجات الأساسية، مثل الغذاء، والماء، والتعليم.

وتزداد التحديات حدةً عندما تُهمَل احتياجات الفئات المهمشة في برامج التدخل، الطارئ، ومن ذلك ضمان استمرارية التعليم.

1:6 التعليم الدامج

يشير التعليم الدامج بوجه عام إلى عملية مستمرة تهدف إلى تحديد الحواجز التي تعيق حضور المتعلمين والمتعلمات، ومشاركتهم/هن، وتحقيقهم/هن للإنجازات التعليمية، والعمل على إزالتها والتغلب عليها. ولا يقوم التعليم الدامج على محاولة تغيير الطفل/ة ليتكيّف/تتكيّف مع بيئة تعليمية غير مرنة، بل يقوم على تعديل النظام التعليمي ذاته، لجعله أكثر استجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين.

وبالتالي، فإن التعليم الدامج يمثل:

- مسارًا تطوريًا مستمرًا، وليس مجرد إجراء يُنفّذ لمرة واحدة
- عملية تحليلية ونقدية تهدف إلى الكشف عن العوائق البنيوية أو الاجتماعية أو النفسية التي تمنع بعض الأطفال من الوصول العادل إلى التعليم، والعمل على تفكيكها.
- نهجًا شاملًا ومتكاملاً يضمن إشراك جميع المتعلمين والمتعلمات في بيئة تعليمية قائمة على المساواة، بما في ذلك الأطفال ذوو وذوات الإعاقة، ويدعم إنجازهم/هن الأكاديمي والمجتمعي.

ويُعدّ **تأمين الوصول إلى التعليم للأطفال ذوي وذوات الإعاقة في حالات الطوارئ** مسألة بالغة الأهمية، خاصة أن التحديات التي تواجههم في الظروف العادية غالبًا ما تتفاقم في سياقات الأزمات. ففي حالات النزوح، على سبيل المثال، **لا يُدرج تعليم الأطفال ذوي الإعاقة ضمن الأولويات**، مما يزيد من تهميشهم/هن باعتبارهم/هن يمثلون فئةً أقلية داخل المجتمعات المتأثرة.

ورغم محدودية الموارد والإمكانات أثناء الطوارئ، فإن من الممكن **تقديم إرشادات للمعلّمين والمعلّمات حول آليات التعامل في بيئات تعليمية دامجة**، وتكييف طرق التدريس بما يتناسب مع التنوع؛ لذا يقع على عاتق صانعي السياسات التربوية والجهات المسؤولة عن التعليم، **ضمان إتاحة البيئات التعليمية للجميع، وخصوصًا الأطفال ذوي وذوات الإعاقة**، عبر تعديل التدخلات وتنويع الاستجابات لتراعي الفروقات الفردية، حيث لا يوجد نموذج واحد يناسب الجميع.

وعلى الرغم من التحديات، فإن تجارب عديدة أثبتت أن الاستجابة الطارئة قد تشكل **فرصة لتحسين جودة التعليم** .ومن بين هذه التحسينات **:تعزيز دور الأسرة، وتفعيل التعليم المجتمعي، والتعليم عن بُعد، والتعليم بالأقران، والاستفادة من الموارد المحلية**، بما يدعم الأطفال غير الملتحقين بالأنظمة التعليمية التقليدية.

وفي منظور أشمل، يمكن أن يسهم التعليم الدامج في **إعادة بناء التماسك الاجتماعي** في المجتمعات التي مزّقتها النزاعات. فالدمج التعليمي، وخاصة للأطفال ذوي وذوات الإعاقة، يُعد **مدخلًا فعّالًا لتعزيز التضامن المجتمعي**، إذ يُمهّد لبناء بيئات مدرسية مرحّبة، تتجاوز الانقسامات الطائفية أو السياسية أو العرقية، وتُرسّخ قيم التقبل والانتماء المشترك.

وعليه، فإن **العمل الجماعي لتطوير بيئات تعليمية دامجة**، لا يحقق الفائدة لفئة بعينها فحسب، بل يُخفف من الضغوط عن مختلف مكونات المجتمع المحلي المتأثرة بالصراعات. وهذا يتطلّب، بالتوازي، إجراء **تعديلات مرنة وشاملة تتيح الوصول والمشاركة الفاعلة لجميع المتعلمين والمتعلمات**، بما يعكس الفهم العميق بأن **التنوع هو القاعدة، لا الاستثناء.**

2:6 أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم أثناء الطوارئ

تفاقم التحديات: يتعرض الأطفال ذوو الإعاقة لصعوبات مضاعفة في ظروف الطوارئ بسبب تغييب أولوياتهم عن استجابات التعليم.

غياب التكييف: البيئة المدرسية غالبًا لا تتوفر فيها التسهيلات أو التعديلات المناسبة

إقصاء مضاعف: يشكل الأطفال ذوو الإعاقة أقلية غالبًا ما تُهمّش احتياجاتها، خاصة في النزوح.

أهمية إرشاد المعلمين: حتى مع ضعف الموارد، يمكن تقديم تدريب وإرشادات حول دمجهم.

فرص كامنة في الأزمات: يمكن لحالات الطوارئ أن تكون فرصة لتحسين معايير التعليم عبر التعليم المجتمعي، والأسر، والتعليم عن بعد.

مراجع الفصل الأول

1. راجع المزيد من التوضيحات بشأن تصنيف حالات الطوارئ وأثرها على التعليم في:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، " دليل ارشادي للترصد لحالات الطوارئ التعليمية ومواجهتها، الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات(الوثيقة رقم 3)
- برنامج الأمم المتحدة لإدارة الكوارثUNDMTP. 2006.

2. Andrea GIOVANNINI : La gestion des catastrophes : Pour un plan de prevention et intervention en case de catastrophe », Archi'V , n°23, October 2005, pp.43-53
3. Ibid.
4. منظمة اليونسكو، 2020، مرجع سابق.
5. قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة حول الحق في التعليم في حالات الطوارئ،2010.
6. Committee on the Rights of the Child. 2008. Day of General Discussions on "The Right of the child to education in emergency situations" Recommendations, para. 2
7. The Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), 2018, New York, 2018.
8. Global Education Monitoring Report, Migration, Displacement and Education: building bridges, not walls. UNESCO.2019.
9. Pilar Aguilar, Gonzalo Retamal(1998),Rapid educational response in complex emergencies: a discussion document. International bureau of education, Paris, UNESCO, available from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124828.
10. التعليم في حالات الطوارئ، الشبكة المشتركة للتعليم في حالات الطوارئ، متاح على الموقع التالي: https://inee.org/ar/education-in-emergencies#event-universal-declaration-of-human-rights,21/2/2023.

11. Education in emergencies, https://www.unhcr.org /ar/58edd4f84.htm. 5/3/2023

12. Gonzalo- Retama l, Ruth. Aedo-Richmond, (1998), Education as a humanitarian response, London Cassell,p.3.

13. Gonzalo- Retamal, Ruth. Aedo-Richmond, (1998), Education as a humanitarian response, London: Cassell,p.3.

14. Mary Joy Pigozzi, (1999), Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. United Nations Children's Fund New York, p.1 .

15. التعليم في حالات الطوارئ ، مشروع الحق في التعليم ، على الموقع التالي: https://www.right-to-education.org/ar/node/69,21/2/2023

16. التعليم في حالات الطوارئ، اليونسكو على الموقع التالي:

https://ar.unesco.org/themes/education-emergencies,12/2/2023.

17. Education in emergencies, International, Institute for Educational Planning, available from http://www.iiep. unesco.org/en2/2/2023

18- عكّاري(د.ن) ، أزمة داخل أزمات: التعليم في حالات الطوارئ في العالم العربيّ .منهجيات. استُرجع في 8 يونيو 2025، من /https://www.manhajiyat.com/ar/أزمة-داخل-أزمات-التعليم-في-حالات-الطوارئ-في-العالم-العربي/ملف_العدد

19- Education in emergencies | Right to Education Initiative (right-to-education.org)available from https://www.right-to-education.org/issue-page/education-emergencies.10/2/2023

20- الشيماء، صلاح(2023)، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة، أسيوط **المجلد الخامس – العدد الثاني – أبريل 2023**، ص 40

21-نور الدين ساسي(2022) :دليل إرشادي للترصد لحالات الطوارئ التعليمية ومواجهتها، ملحق بالخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ، ص 10-12.

22- المرجع السابق ص 7-9.

23-Christine Noor ,Elizabeth Coutts, Mohamed Buhejj (2020), Emergency Remote Education in Bahrain, Iraq, and Russia during the COVID-19 pandemic: A comparative case study, Human Systems Management , International Institute of Inspiration Economy2020,39(4),473-49.

24-التعليم في حالات الطوارئ، الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، على الموقع التالي:

https://inee.org/ar/education-in-emergencies#event-universal-declaration-of-human-rights,15/3/2023.

25- نور الدين ساسي، مرجع سابق.

26 - الشيماء، صلاح(2023)، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة، أسيوط المجلد الخامس - العدد الثاني - أبريل 2023، ص 40

27-جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ ، نشرة دورية تصدر عن:

Norrag,(2023),Network for international policies and corporation in education and training,p.12

https://cdn2.hubspot.net/hubfs/5081768/NSI02-AR-Interactive.pdf.

28- التعليم الدامج في .(بدون تاريخ) .للجنة المشتركة بين وكالات التعليم في حالات الطوارئ الأمم المتحدة - الإسكوا / اليونسكو. استُرجع .[PDF]حالات الطوارئ: الوحدة الثالثة عشرة في 8 يونيو 2025، من موقع اللجنة المشتركة بين وكالات التعليم في حالات الطوارئ unescwa.org+2unescwa.org+2unescwa.org

الفصل الثانـي

فلسفة السياسات التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات

الفصل الثاني

فلسفة السياسات التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات[1]

د. محمد عبد الخالق مدبولي

يعد التعليم في المنطقة العربية من أكثر نظم التعليم في العالم تعرضا للأزمات وحالات الطوارئ، وذلك بحكم خصوصية موقعها الجيوستراتيجي، وما يترتب عليه من صراعات سياسية وأزمات اقتصادية وإنسانية متعاقبة على مر التاريخ، وتأمل حال التعليم العربي في السنوات القليلة الماضية يؤكد ذلك:(1)

- فما زالت نظم التعليم العربية تحاول تجاوز الآثار التربوية والتعليمية للنزاعات والحروب في العديد من المناطق، وما تبعها من حرمان ملايين الأطفال والشبيبة من مواصلة تعليمهم، في ظل موجة من النزوح واللجوء مثلت نحو 60% من حجم ظاهرة اللجوء في العالم.
- ولم تستطع تلك النظم مواصلة السعي بعد إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030 واستيفاء مؤشراته في ظل شح التمويل واتساع الفجوات التعليمية.
- ثم اجتاحت العالم جائحة غير مسبوقة أصابت كافة منظومات التعليم فيه بالشلل وأجبرتها على انتهاج صيغ وأشكال تعليمية بديلة قوامها التعلم من بعد، ما عظم من حجم الفاقد التعليمي في معظم المجتمعات العربية.
- ولم تكد الموجة السادسة من الوباء تنتهي، وتؤتي حملات التطعيم الوقائية نتائجها في الحد من الإصابة واستئناف الدراسة في شكلها المعتاد، حتى اجتاحت المنطقة آثار الركود الاقتصادي الناجم عن الحرب على أوكرانيا وتوقف سلاسل الإمداد، فتتأثر الموازنات المخصصة للتعليم في معظم البلدان العربية.

---

[1] ورقة علمية ألقيت في المؤتمر العلمي الحادي والعشرون والدولي الرابع لكلية التربية جامعة حلوان بعنوان "تحولات التعليم وإعداد المعلم في ظل الأزمات العالمية والتغيرات المناخية، القاهرة 21–22 فبراير 2024

- ثم تندلع الحرب على غزة وما يتوقع لها من اتساع إقليمي وآثار سياسية واقتصادية، لتضيف نحو مليون طفل وشاب فلسطيني إلى أكثر من عشرة ملايين طفل وشاب عربي محروم من مواصلة التعليم.

١. فلسفة التعليم أثناء الأزمة

وتعد المواقف الطارئة والأزمات فرصاً سانحة لاختبار حقيقة الفلسفة الاجتماعية والتربوية للمجتمعات بغض النظر عن الشعارات المرفوعة، ففيها تظهر القناعات الراسخة على شكل قرارات وسياسات تحت الضغط، وتتم المفاضلة بين القيم المتعارضة في المواقف الحرجة، ليس فقط بين زوايا واتجاهات فلسفية محتفلة، بل حتى داخل الاتجاه الفلسفي الواحد.

- ففي تلك اللحظات قد تتعارض الأفكار المثالية حول قيمة المعرفة والحق فيها مع قيمة الحياة الإنسانية ذاتها، ما يفرض اتخاذ مواقف صارمة بشأن تعطيل استيفاء بعض القيم والحقوق مقابل صون قيم وحقوق أخرى أكثر قداسة وسموا.
- وقد تتعارض الأفكار البرجماتية حول ضرورة تحقق الخبرة المربية لتحقيق التعلم الحقيقي، وحول ضرورة تفريد التعلم وذاتيته.. مع حتمية توسيع قاعدة التعلم وانتشاره من خلال التقنيات من بعد.
- وربما تعارضت الأفكار الواقعية حول ضرورة التمكن من البنية المعرفية لموضوعات التعلم ومحتواها مع أفكار واقعية أخرى تتعلق باحترام تنظيم مراحل التعليم وصفوفه، والقوانين الحاكمة لتوقيتات عمليات الاختبار والتقويم والترفيع .

ومن المهم في تلك المواقف أن يتم اتخاذ القرارات وإرساء السياسات انطلاقا من وعي اجتماعي وتربوي حاضر، وحوارات مجتمعية موسعة مرتكزة على مبادئ عامة مرعية ومعتمدة.

٢. السياسات التعليمية في الأزمات

ولنبدأ بالسؤال: أيهما أولى بالحفاظ عليه عند اتخاذ القرارات وإرساء السياسات التعليمية أثناء الأزمة: حياة الناس أم تعليمهم؟

وقبل التسرع في الإجابة عن السؤال، والتي قد تبدو بديهية، يقتضي الأمر تعريف كل من السياسة والقرار.. وببساطة شديدة نقول إن السياسة هي ذلك المبدأ الحاكم الذي يعكس ترتيباً معيناً للأولويات في ضوء قيمةٍ معينة، والذي يوجه اختيارنا (أو قرارنا) لبديلٍ معين من بين بدائل متاحة.. وهذا المبدأ يتجلى عادة في شكل شعار مختصر وملهم، أو في شكل قاعدة قانونية قابلة للتطبيق كلما تكررت الحالة.

من هنا يتبين لنا أن السياسة توجه القرار توجيها قيمياً، ولكن حذار من التسرع بالاستنتاج، بناء على هذه المقدمة، بأن السياسة هي بالضرورة عمل أخلاقي؛ فقد تكون القيمة اقتصادية نفعية بحتة، وليست رومانسية مثالية، ولكنها تمثل (قيمة) رغم لا اخلاقيتها أحيانا... ومرة أخرى يتطلب الأمر التعريف، ولكن هذه المرة تعريف القيمة: والتي هي بتبسيطٍ غير مخل فكرة مجردة أو اسم كليٍ بالتعبير المنطقي، ولكنها موجهة للاختيارات والسلوك في سياقٍ معين.. وهنا يظهر البعد المعرفي لتصنيف السياق ليفصل بين قيم علمية، وأخرى اقتصادية، وثالثة أخلاقية، ورابعة جمالية. وهكذا[2]

وتطبيقا لما سبق إليك هذا المثال لقرار (حاسم) اتخذه وزير التعليم في إحدى الدول الخليجية في الأسبوع الأول من الأزمة باعتبار جميع الطلبة في كافة المراحل ناجحين ومنقولين إلى الصف الدراسي التالي.. معتقداً أنه بذلك ينقذ أرواحهم ويقي البلاد من كارثة محققة، ومنطلقاً من مبدأ يراه أخلاقياً، وربما شرعياً، بتقديم المقصد الأول للشريعة وهو حفظ النفس، على مجموعة أخرى من القيم (الثانوية) مثل العدالة والعلم والخير .. بينما الحقيقة أنه يتخذ القرار في إطار نسق من القيم السياسية في مقدمتها حشد التأييد ومقايضة الرأي العام على إذعانه وامتثاله مقابل مكسب سياسي.

وفي الاتجاه ذاته يمكن النظر إلى قرار وزير التعليم في دولة أخرى باقتصار امتحانات الثانوية العامة على محتوى المقررات حتى منتصف مارس.. حيث يبدو عادلاً

وموضوعياً فيما يتصل بمبدأ تكافؤ الفرص، بينما يهدر في مضمونه مبدأً علمياً يتصل بتراكم المعرفة وبنائيتها، وهو في حقيقته قرار سياسي يستهدف تهدئة الرأي العام والحد من الدروس الخصوصية.

وعلى الجانب الاخر، يمكن النظر إلى قرارات مثل: تقديم الطالب بحث في المقرر الدراسي يعكس فهمه للمحتوى وقدرته على توظيفه لحل مشكلة ما، وقرار المجلس الأعلى للجامعات بإجراء الاختبارات العملية حين يتيسر تنظيم الدروس في المختبرات والورش فعلياً، وعدم إضافة درجة العملي على الاختبارات التحريرية النهائية، والتمسك بتكليف الطلبة بالأعمال الفصلية.. بوصفها قراراتٍ تغلبت فيها القيم العلمية المعرفية على القيم السياسية.

إن ممارسة إرساء السياسات واتخاذ القرارات التعليمية أثناء الأزمات لا تبرر اغتيال الثوابت التربوية والمعرفية، وهي عملية تربوية بالضرورة قبل أن تكون سياسية، والظن بأن إنقاذ الحيوات بإهدار المبادئ التربوية هو من باب الضرورات التي تبيح المحظورات، لهو في جوهره قتلٌ للناس جميعاً، لكون العلم وسيلة ضرورية لتحقيق المقاصد الشرعية جميعها وليس فقط حفظ النفس.

٣. التعليم المصري في الأزمة.. طغيان الشكل على المضمون

انطلاقاً من فكرة التوجيه القيمي للسياسات والقرارات التعليمية، وأهمية الانتصار للقيم التربوية في مقابل الاعتبارات السياسية والاقتصادية في أكثر الظروف صعوبة وخطورة، لا يخفى على المتابع للمتصل الزمني للأحداث وما صدر من تصريحات وقرارات بشأن التعليم أثناء أزمة كورونا ذلك التراجع للقيم التربوية أمام ضغوط الرأي العام من جهة، ومخاوف السياسيين من جهة أخرى، ناهيك عن الاستغراق في تفصيلات الشكل على حساب المضمون:

فقد ظلت وزارة التعليم متمسكة بفكرة إتمام العام الدراسي واستكمال المناهج الدراسية، لدرجة التصادم مع الرأي العام، ومدافعة عن نموذج التعليم 02.

ولكن سلسلة من التنازلات والحلول الوسط توالت بعد ذلك تحت عنوان كبير هو " كيف ننهي الوضع الاستثنائي دون تفريط في بيروقراطية الشكل"، بينما العنوان الأصلي هو "تعليق الدراسة مؤقتاً"، ولم يكن مطلوباً من الدولة سوى تجميد العمل لمدة مؤقتة، مع إعلان الحجر الصحي الشامل وترصد حالات الإصابة ومحاصرتها، ثم العودة إلى النشاط مرة أخرى بعد انتهاء الجائحة ولكن بتعديل في الجداول الزمنية!!!

وبالرغم من محاولات الوزارة استدعاء المضمون التربوي من خلال فكرة التعلم من بعد والاعتماد على بنك المعرفة، ثم طرح فكرة "البحث" بديلاً عن النقل الآلي دون تقييم نهائي (الاختبارات)، كانت فجوات النفاذ المعلوماتي والتمكين الرقمي، علاوة على ضغوط المنتديات الالكترونية للأمهات، وتعاظم خطر العدوى في مراكز الدروس الخصوصية.. وغيرها أقوى من منطق استيفاء مضمون العملية التعليمية وتحقيق "التعلم"، فانتصر منطق استيفاء الشكل لتحقيق " الاجتياز !!! "

وجاءت ذروة المفارقة مع الامتحان الأكثر أهمية في مصر، والذي يمثل مفترق الطرق، وعنوان الانتخاب التعليمي والترفيع إلى التعليم العالي والجامعي، والحصن الوحيد الباقي لمبدأ تكافؤ الفرص، ألا وهو الثانوية العامة، ليتم تقزيمه والتغاضي عن مبدأ تراكم المعرفة وبنائية التعلم، واختزال المحتوى تحت ضغط الرأي العام والصعوبة اللوجستية لعقد الامتحان.

وكان الأولى التمسك بفكرة التعلم الحقيقي أنى (أينما ووقتما وكيفما) تم، بوصفها الغاية الوحيدة مهما كانت الظروف صعبة واستثنائية، حتى لا نحظى بتعلم شكلي زائف للناجين من الهلاك، يكاد يعادل في تأثيره السلبي الهلاك ذاته.

ومن جانب آخر تكررت محاولات عقد امتحان موحد عبر الانترنت سواء لطلبة الأول أو الثاني الثانوي مرات عديدة، تنوعت خلالها أسباب الإخفاق، ولكن العنوان الرئيسي كان عدم جهوزية البنية التحتية التكنولوجية، علاوة على فكرة عدم تقليدية التقييم، وتنوعت المخارج التي لجأت إليها الوزارة ما بين عدم احتساب النتائج واعتبار الجميع ناجحين، واستبدال الامتحان الورقي بالإلكتروني، وتنسيب درجة الطالب إلى متوسط درجات أقرانه.. إلخ

ولا شك أن تنامي الخبرة وتراكمها في أية تجربة جديدة هو من سمات مجتمع المعرفة السوي، شريطة الاحتكام إلى المتخصصين وديمقراطية القرار، ولا شك كذلك أن الهدف المعلن شفاهية دون وجود وثيقة رسمية، هو تطوير نظم التعلم والتقويم، ولكن موضع الشك الكبير كان دائماً ومازال يكمن في النوايا المضمرة التي تسربت في أحيان كثيرة إلى تصريحات الوزير وأحاديثه الصحفية، وهو تقليص المساحة التي يحتلها المعلم دون ضرورة، بل والتي يسئ استغلالها لتحقيق مصلحة مادية.

وبالعودة إلى التقويم الموضوعي للتجربة، يمكن رصد تقدم ملحوظ على صعيد الجهوزية التكنولوجية بعد طول تعثر، ولكنه تقدم يتصل بالوسيلة وليس بالشكل أو المضمون، ولا يمكن التعويل عليه وحده في الحكم على التجربة كما يظهر من ردود فعل المتحمسين، وإلا فهم يختزلون الأمر بصورة مخلة، بل وينتقصون من دور تخصص علم تكنولوجيا التعليم ويحولونه فقط إلى مستوى بدائي من تكنولوجيا المعلومات، كذلك يمكن رصد تقدمٍ ملحوظ على صعيد تقبل الشكل غير التقليدي للأسئلة الذي يُعلي من مهارات التفكير ويقلص الحفظ والاستظهار، وتحسن اتجاهات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين نحوه، ولكن ذلك لا يجب أن يشغلنا عن الخلل القاتل في تصميم الاختبار وغياب الصور المتكافئة العديدة التي تحول دون الغش الجماعي أو تحد من حدوثه.

إن محاولة إحداث تطويرٍ في منظومةٍ تعليميةٍ تقليدية راسخة أمرٌ مهم ينبغي دعمه ومساندته من الجميع، طالما استند إلى أسسٍ علمية معتبرة، وتم وفقاً لآليات تنظيمية ومؤسسية تضمن تحقيقه للمصالح القومية ومحافظته على المكتسبات التي ناضل المجتمع لنيلها عقوداً طويلة، وطالما احتشد له تأييد شعبي عن اقتناع وحماس.

٤. التعليم العربي أثناء الأزمة .. الاصطدام بمفهوم السيادة

رفعت اليونسكو شعار "التعليم في حالات الطوارئ" للتأكيد على حتمية تأمين التعليم حتى في الحالات الاستثنائية، وهو شعارٌ يتماشى مع جدول أعمال التنمية المستدامة حتى 2030 ، وخاصة الهدف الرابع، ويندرج تحت دعم الفئات الضعيفة والمهمشة في المناطق الفقيرة والنائية واللاجئين والنازحين وغيرهم، كما يشمل الآن كافة المتعلمين في أنحاء العالم ممن فرضت عليهم جائحة كورونا عدم الذهاب إلى المدارس.

وفي الحالة العربية تمثل كافة تلك الفئات أمام الحكومات العربية لتطالب بحقها في التعليم في أوقات الطوارئ والأزمات، الأمر الذي قد تعجز كثيرٌ من الحكومات منفردة عن الوفاء به، ما يحتم إيجاد مظلة تأمينية عربية ضد مخاطر الحرمان من التعليم تتقاسم تحتها الحكومات النفقات والمنافع، وهو ما يمكن أن توجهه المبادئ التالية[3]

1:4 الحق في التعليم

لا يسقط الحق في التعليم الجيد للجميع بحلول الظروف الطارئة أو الكوارث والأزمات، بل على العكس: يمثل التعليم في ظل تلك التهديدات طوق النجاة الحقيقي منها، ويظل في صدارة أولويات الجهود المبذولة لصون حياة الناس وإغاثتهم وتمكينهم من الاستمرار والتقدم.

2:4 مسؤولية الدولة

تمكين الجميع من مواصلة التعلم أنى كانت وضعياتهم مسؤولية الحكومات بالأساس، وهو أحد أهم مصادر شرعيتها، وأحد أهم عناصر مساءلتها، ولا يعني قصور إمكانات بعض الحكومات عن توفير فرص التعليم في بعض أحوال الكوارث والأزمات الكبرى إعفاؤها من تلك المسؤولية، بل تظل قائمة بطلب المعاونة والتنسيق مع الجهات الصديقة والمنظمات المساندة، ويعد التعاون الإقليمي وشبه الإقليمي لتأمين حق التعليم لمواطنيها في أحوال الطوارئ وقبل وقوعها أحد أهم واجباتها المستدامة.

3:4 التوقي النشط

التخطيط للتعليم في أحوال الطوارئ والأزمات واجبٌ مستدام وليس استجابة مؤقتة لوقوع الظرف الطارئ أو حلول الكارثة، وهو أحد أركان التخطيط الاستراتيجي للتربية والتعليم في أي مجتمع، شأنه في ذلك شأن المحافظة على الاحتياطيات الاستراتيجية من الطاقة والسلع والأرصدة النقدية بل ويفوقها أهمية.

5:4 تقاسم المخاطر

يجب أن تتصدر أولوية التعاون شبه الإقليمي والإقليمي لضمان التعليم في الطوارئ والأزمات الفكر الاستراتيجي للدول، حيث تمتد مخاطر الحرمان منه لتصيب المجتمعات والبلدان والأقاليم المحيطة ولا يقتصر أثرها على موقع الكارثة أو الأزمة، وتعد المشاركة في تقاسم المسؤوليات والكلفة للتوقي من أخطار الحرمان من التعليم تطبيقاً لمبدأ مستقر في الفكر الاقتصادي يضمن للمتقاسمين شعوراً دائماً بالأمان، وحافزاً للتقدم في مجالات التنمية المتعددة.

<u>وبعد، هل ترجمت تلك المبادئ على أرض الواقع العربي أثناء الأزمة، وهل اصطدمت القيم القومية العروبية مع القيم الوطنية القطرية؟</u>

كما سبقت الإشارة، فالمنطقة العربية كانت دائماً تعاني من الأزمات التعليمية بسبب خصوصية وضعها الجغرافي وعمقها التاريخي، وقد بدأ التعامل على المستوى الجماعي القومي مع تلك الأزمات التعليمية منذ قيام جامعة الدول العربية وقيام دولة الكيان الصهيوني المحتل على أرض فلسطين وحرمان الشعب الفلسطيني من حقه في التعليم، ويشير تتبع الجهود العربية في إطار مفهوم "العمل التربوي العربي المشترك" إلى تواتر تلك الجهود منذ زمن طويل:

- مجلس الشؤون التربوية لأبناء فلسطين، أو المجلس الدائم للتخطيط التربوي لأبناء فلسطين سابقاً: ففي خلال الدّورة الأولى التي عقدت في الفترة من 17 إلى 21 يونيو عام 1964 لمؤتمر المشرفين على شؤون الفلسطينيين في الدّول العربيّة

المضيفة، تم اتّخاذ قرار بتشكيل مجلس تخطيط تربوي لأبناء فلسطين، لكي يلعب دورًا رئيسًا في وضع الخطط التعليميّة ودعم التربية والتعليم للفلسطينيين، على أن يعقد اجتماعاته الدوريّة مع المنظمات العربيّة المعنيّة بالتربية والعلوم.

- لجنة البرامج التعليمية الموجهة إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة بموجب توصية المجلس الدائم للتخطيط التربوي لأبناء فلسطين في دورته الرابعة (بيروت من 18 – 24 مايو (أيار 1970)، بشأن تأليف لجنة يشترك فيها ممثلون عن وزارات التربية والتعليم وهيئات الإذاعة والأجهزة المشرفة على شؤون الفلسطينيين في الدول العربية المضيفة، ومنظمة التحرير الفلسطينية، وذلك لوضع برامج تعليمية موجهة بالإذاعة والتليفزيون إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة.

وفي العقد الأخير، يمكن رصد العديد من الجهود في إطار العمل التربوي العربي المشترك بعد تفاقم الأزمات التعليمية في نحو ثلث البلدان العربية، ومنها:

- مشروع مؤتمر المانحين لدعم التعليم في الصومال برعاية الحكومة الكويتية، بين عامي 2015–2017
- وثيقة " البقاء من أجل الاستدامة. رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالمنطقة العربية حتى عام 2030، نوفمبر 2016 –2018
- مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات: سوريا، اليمن، ليبيا، العراق، والصومال، وتحديات التعليم في دولة فلسطين تحت الاحتلال الإسرائيلي، فبراير 2017– ديسمبر 2017
- إعلان تونس الصّادر عن الاجتماع الإقليمي رفيع المستوى حول تعليم اللاجئين في المنطقة العربية :التحدّيات والآفاق المستقبلية 19 مايو 2017
- مشروع اتفاقية ضمان حق التعليم في حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال في الدول العربية، مايو 2017– ديسمبر 2017

- الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات، مايو 2022

وقد تنوعت عوامل إخفاق أو توقف تلك الجهود على المستوى القومي من خلال الجهة المنوطة بتنسيق الجهود التربوية العربية وهي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ما بين عوامل فنية وتخطيطية، وعوامل تمويلية، وعوامل بيروقراطية، لكن العامل الأهم كان دائما هو العامل السياسي ممثلاً في التذرع بمبدأ "السيادة الوطنية"، ما يشي بأن تلك الأزمات لا ترقى في التقييم السياسي لدى متخذي القرار التعليمي على المستويات القطرية إلى مستوى تهديد الأمن القومي العربي.[4]

٥. فلسفة التعليم في الأزمة وقمة الأمم المتحدة حول التحول في التعليم

عقدت بمقر الأمم المتحدة بنيويورك سبتمبر 2022القمة العالمية للتحول في التعليم transformation of education، وقد سبقتها جهود طويلة منذ منتصف العقد الماضي، ورافق هذه الجهود إعلان أجندة التنمية المستدامة حتى ٢٠٣٠ وفي القلب منها الهدف الرابع المتصل بالتعليم الجيد المنصف للجميع.

وقد شهدت القمة تفاعلاً بين خطابات عديدة يهدف كل منها إلى التعبير عن تصورات واحلام قطاع من مجتمعات العالم وسكانه، وإلى توصيل المعنى الذي يعتقد في جدارته بأن يحل محل معان للتعليم تم اعتمادها وتداولها منذ قيام الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة نهاية النصف الأول من القرن الماضي.

وفي هذا الإطار من التفاعل الرمزي بين المجموعات الإقليمية حول معنى "التعليم" الذي يصبو العالم إلى التحول نحوه، لا شك أن للمجموعة العربية خطابها ومعانيها التي تسعى إلى طرحها.

وهناك بعض المعاني البديلة التي يحتاج إقليمنا العربي إلى إرسائها لتصبح جزءاً من الخطاب العالمي في التعليم خلال العقود القادمة، انطلاقا من تجربة تنموية خاصة مر بها هذا الإقليم منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين حين توالى حصول بلدانه على استقلالها الوطني، شهدت المنطقة خلالها طيفا متنوعا من لحظات الإنجاز والازدهار

ولحظات الانكسار والتراجع، .. بالطبع ليس بوصفه كلا متجانسا، ولكن بوصفه مجموعة متنوعة من التجارب القطرية يجمع بينها جامع اهم وأكثر حسما وتأثيرا من جوامع وقواسم أخرى كثيرة هو " وحدة المصير."

1:5 التعليم واجب حكومي

وأول المعاني البديلة التي أتصور أن خطاب المجموعة العربية يسعى إلى طرحها حول التعليم هو أن " التعليم واجب".. واجب أولا على الحكومات تجاه مواطنيها ودون أدنى شك أو تمييع لهذه الحقيقة البسيطة، ودون تحوير لأوصافه وخصائصه مثل القول بأنه التزام محدود بحدود الإمكانات، وأنه عبء تسعى الحكومات إلى تحمله وتخصيص ما يتوافر لها من موارد لاستيفائه وترشيد الدعم الموجه له حتى يصل إلى مستحقيه، أو القول بأنه مسؤولية مجتمعية تستدعي شراكة واسعة لتحمله، أو حتى القول بأنه " استثمار" يتطلب تعظيم الموارد والعوائد، ومن ثم إدارته بصورة اقتصادية يتم خلالها مراجعة وتقييم الاستراتيجيات والفعاليات والمقاربات بمعيار اقتصادي عقيم... فقط هو واجب على الحكومات وكفى.

ووجه التشدد في تحديد حواف هذا المعنى الصريح لكون التعليم واجبا على الحكومات أن السلوك الملاحظ على مدى العقود السبعة المنقضية من قبل حكومات العالم النامي بشكل جارف يكاد يؤكد اتهامها بالتقصير في الوفاء به تحت مبررات عديدة واهية، خاصة وهي تنجح دائما في تدبير الموارد لتمويل خططها في التسليح وتدعيم أمن نظمها الحاكمة.

وفي مستوى آخر أكثر تقدما من تحديد حواف المفهوم، تطالعنا فكرة المسؤولية الإقليمية والدولية عن وفاء الحكومات بواجبها نحو تعليم مواطنيها بجودة وإنصاف، ذلك أن كلفة التقصير فيه لا تتوقف عواقبها الوخيمة على الحكومات المقصرة بحدودها القطرية، بل تتعداها لتطال المجتمعات الأخرى، بل وتطال العالم أجمع، وهو استنتاج أثبتت التجارب القاسية صحته بامتياز.

إن اعتماد هذا المعنى البسيط والواضح لكون التعليم واجبا على الحكومات تجاه مواطنيها من شأنه أن يرتب مجموعة من المسؤوليات التضامنية، وأن يرسي مبدأ مهما

طالما تم تجاهله هو مبدأ " التقاسم الانساني للفوائد والمخاطر" .. وهو الوجه الحقيقي لوحدة المصير للوجود البشري..

2:5 التعليم للبقاء قبل التعليم للاستدامة

وهناك معنى آخر من المعاني التي أتصور ضرورة التحول اليها، هو " التعليم بوصفه ضرورة بقاء قبل أن يكون سبيلا إلى التنمية والاستدامة . وقد تصدر هذا المعني عنوان الوثيقة المعبرة عن رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة عام ٢٠١٦ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة حتى ٢٠٣٠ [5]، في ذروة اشتعال النزاعات والاحتراب الاهلي في نحو ربع البلدان العربية، وانقطاع الملايين من الأطفال العرب عن التعليم بسبب الدمار الذي أصاب المنظومات التعليمية بها.

والمغزى من أولوية البقاء بوصفه غاية للتعليم في المنطقة العربية عوضا عن إسهامه في تحقيق استدامة التنمية ، أن تسخير كافة الإمكانات العربية المتاحة لتوفير فرص التعليم في حدها الأدنى الضروري لأبناء الأمة اللاجئين والنازحين تحت النار حفظا لبقائهم وبقاء أوطانهم من الضياع، مع ما يكتنف ذلك من صعوبات تقلل من معدلات الانجاز الموضوعة من قبل الأمم المتحدة على جدول أعمال التعليم، مقدم على التباهي بإنجازات يحققها قطر هنا وقطر هناك ممن وفرت لهم العوائد النفطية والاستقرار السياسي فرصا لم تتح لغيرها لإحراز مراكز فائقة التقدم بين دول العالم.

وكان الظرف الخاص الذي تمر به المنطقة العربية حين صدور هذه الوثيقة يبرر استثناءها من تحقيق المعدلات المستهدفة ومن الالتزام بالمؤشرات المعتمدة لتقييم الإنجاز، بل ومما يتوقعه المجتمع الدولي من مساهمات تعود على تلقيها من الدول النفطية وصناديقها التنموية الضخمة لمساعدة منظماته الإغاثية في مناطق عدة من العالم الثالث.

والآن وقد اعترت جائحة كورونا ومن بعدها آثار الحرب الروسية على أوكرانيا العالم كله، علاوة على ما يعانيه اقتصاده من ركود تضخمي يتوقع استمراره لفترة طويلة، يصبح التحول في غاية التعليم من تحقيق النمو وضمان استدامته إلى حفظ البقاء للبشر وللأوطان أمرا واجبا ومنطقيا على العالم الاضطلاع به على الأقل في المناطق التي صارت على حافة الهلاك، وبعدها فلننطلق جميعا إلى الأمام لأنه عالم واحد.

3:5 تعليم الوجدان اولى من تعليم المهارات

تعد قمة تحويل التعليم حدثاً مفصلياً يراجع من خلاله العالم أولوياته بالنسبة للتعليم بعدما تعرض لأكبر حالة انتكاس تشهدها الإنسانية خلال السنوات العشر الأخيرة، سواء بسبب الحروب الإقليمية والداخلية أو بسبب الكوارث الطبيعية والأوبئة.

وكما يظهر على الغلاف الرئيسي لموقع الأمم المتحدة في كلمة أمينها العام فإن مسؤولية التعليم لم تعد موكلة إلى السلطات المحلية في البلدان أو إلى الحكومات، بل أصبح لزاما على العالم أجمع الاضطلاع بهذه المسؤولية من أجل بقائه ومستقبله.

ولعل هذه الكلمات تبرهن على صحة ما ورد في الوثائق المرجعية التي أصدرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في السنوات الأخيرة، فمن بين الأولويات هناك أولوية أخرى تعد جديرة بالالتزام خلال الحقبة المقبلة، ألا وهي " تعليم الوجدان أولى من تعليم المهارات."

وقد يكون الأمر صادما للبعض ممن يتابع اتجاهات الفكر التربوي وسياساته خلال السنوات الأخيرة من احتفاء بالغ بتعليم المهارات الصلبة والحياتية والمرنة.. وتدشين لقوائم متعددة منها وربطها بالقرن الحادي والعشرين، وإنكار لما كان سائدا لقرنين من الزمان من احتفاء بتعليم المعارف وتحصيلها.

والواقع أن البعد الغائب من أبعاد التعلم وهو الوجدان أصبح من الخطورة إهماله بمكان، خاصة وقد عانى لعقود من ضعف الاهتمام بحجة غموضه وتعقيده وصعوبة تكوينه وتراكمه ومن ثم استحالة تقييمه!!!

لكن حالة التوحش والخشونة والجفاف التي صارت إليها التربية المعاصرة في ظل الثورات الصناعية والبيولوجية والاتصالية تنذر بعواقب أقل ما توصف به أنها مدمرة للنوع الإنساني دون مبالغة؛

–فقد تم تفريغ مناهج التعليم في كثير من المجتمعات من المحتوى الروحي بدعوى علمانية التعليم ومدنيته تارة، وبدعوى مقاومة الإرهاب تارة .

–وتم تسليم الحياة العاطفية والترفيهية للطفل إلى مؤسسات اقتصادية فنية هادفة للربح على حساب الجوانب الوجدانية التربوية، في صناعة المحتوى السينمائي والتلفزيوني والالعاب الإلكترونية. الخ.

وهناك الكثير والكثير من الممارسات الخاطئة عمدا أو قصورا وإهمالا .. حتى استشرت ظواهر عنف الأطفال وانتحارهم وعقوقهم ، وارتفعت معدلات الطلاق بين الشباب حديثي الزواج ، وانتشرت مظاهر الاستلاب التكنولوجي والاغتراب الرقمي وغيرها من الآثار المباشرة وغير المباشرة للتركيز على تعلم المهارات بلا وجدان.

ولم يكن مفكرو التربية غائبين عن التحذير من هذا الخطر الداهم على الإنسانية وتوحش المجتمع الحديث، فيشر بعضهم بتربية القلب وتربية الحب وحذر البعض الآخر من أطفال مفرغين من المشاعر إلا مشاعر الغضب ونزوع العدوان.

وفي معرض التقديم لوثيقة مهمة ومفصلية من وثائق الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ وهي وثيقة " الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم العام قبل الجامعي" الملحقة بمشروع الاتفاقية العربية لمعايرة المكتسبات التعليمية ومعادلة الشهادات.. تم التأكيد على أن مواصفات المتعلم العربي التي تستهدف برامج التعليم بناءها لا يمكن أن تعبر عن خصوصيته الحضارية مالم تتصدرها خصائصه الوجدانية المستمدة من مرجعياته الدينية والروحية.[6]

وختاماً لهذا الاستعراض لطبيعة المقاربات مع الأزمات التعليمية والتعليم في أوقات الطوارئ، على الصعيد الوطني في مصر، وعلى الصعيد القومي في إطار العمل العربي المشترك، يتضح أن ثمة مبادئ أساسية غائبة، وسياسات تعليمية مرتبكة ومتناقضة، وأولويات معكوسة، وهي جميعها أعراض ومظاهر لمرض واحد هو غياب الفلسفة التربوية عموماً، وفلسفة التعليم في الأزمات بشكل خاص.

مراجع الفصل الثاني

(١) لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية (2016) "البقاء من اجل الاستدامة، رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة"
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية (2022) " تقرير عن حالة التعليم العربي قبل جائحة كورونا وجهود الدول العربية والمنظمات الدولية في مواجهتها " إعداد/ نور الدين ساسي في: "الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات"
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2021) النشرة الإحصائية الرابعة لمرصد الألكسو " تداعيات جائحة كورونا على التعليم في الدول العربية"
- مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (2021) النشرة الإحصائية

(٢) محمد عبد الخالق مدبولي (2022) تحليل السياسات والتشريعات التربوية، ص ص 30-33
https://archive.org/details/analysis_of_educational_policies

(3) وردت تلك المبادئ ضمن الإطار المفاهيمي للخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والازمات، التي تشرفت بإعدادها بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) والتي أقرت من المجلس التنفيذي للمنظمة ومؤتمرها العام ، مايو 2022

(4) محمد عبد الخالق مدبولي (2018): جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لضمان حق التعليم لضحايا النزاعات وتحت الاحتلال في المنطقة العربية"، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة المنوفية بعنوان " تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، الفرص والتحديات، شبين الكوم، ص 138

(٥) ورد هذا المعنى في الوثيقة الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) بعنوان " البقاء من أجل الاستدامة، رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة حتى ٢٠٣٩, والتي تشرفت لتحريرها عام ٢٠١٦

(6) ورد هذا المعنى في وثيقة الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم العام الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو مايو ٢٠٢٢

الفصل الثالث

السياسات التعليمية في حالات الطوارئ والأزمات

الفصل الثالث

السياسات التعليمية في حالات الطوارئ والأزمات

د. محمد عبد الخالق مدبولي

1.مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى استعراض المركز القانوني للسلطات التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات ومشروعية سياساتها، ومرجعياتها الوطنية والإقليمية والأممية، وبيان أشكال السلطات التعليمية المنوط بها إرساء السياسات واتخاذ القرارات في هذه الوضعيات.

وفي هذا السياق يجري استعراض المداخل النظرية الشائعة في مجال تحليل السياسات العامة بما في ذلك السياسات التعليمية، والتعريف بأصولها الفلسفية والنظرية، ونقد مقولاتها الرئيسة في ظل الحالات الاستثنائية أثناء الطوارئ التعليمية، والوقوف على مدى مناسبتها للتطبيق في هذه الحالات، وإلى إرساء مجموعة من المبادئ الحاكمة والموجهة للسياسات التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات، والتي يجب تمثلها عند اتخاذ القرارات التعليمية في هذه الوضعيات الاستثنائية.

3. المركز القانوني للسلطات التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات ومشروعية سياساتها

يؤثر المركز القانوني للسلطات التعليمية المختصة أثناء الطوارئ والأزمات على مسار وطبيعة عمليات إرساء السياسات المتبعة، إضافةً إلى عوامل أخرى تنظيمية وسياسية مثل طبيعة النظام السياسي القائم وفلسفة الحكم في الدولة، وهي على ثلاثة أحوال:

<u>أولا:</u> حال قيام السلطات التعليمية بممارسة سياساتها الوطنية أثناء الأزمة، وهي أيضًا على ثلاثة أحوال:

أ. إذا كانت الأزمة حادثة داخل الدولة، وكانت شدتها وحدتها في نطاق قدرة السلطة التعليمية.

ب. إذا كانت الأزمة حادثة داخل حدود الدولة لكنها أكبر من قدرة السلطات التعليمية على مواجهتها، فطلبت المساعدة من الدول الصديقة والمنظمات الإقليمية والدولية.

ت. أو كانت الأزمة شديدة وامتد أثرها إلى خارج الحدود

ثانياً: حال غياب السلطات التعليمية الوطنية بسبب تدهور الأوضاع الأمنية أو تغيير النظام بالقوة، وحلول سلطة فعلية من داخل الدولة بشكل مؤقت أو انتقالي، أو إدراج الدولة تحت الولاية الدولية أو الأممية لحين انتخاب سلطة شرعية بها.

ثالثا: حال وقوع الدولة تحت الاحتلال الأجنبي، وتطبيق قواعد القانون الدولي.

وتستمد السلطة التعليمية مشروعية ما ترسيه من سياسات أثناء الأزمة من المرجعية المعتمدة في كل حالة، وهي إما مرجعية وطنية مستمدة من الدستور والقانون، إذا كانت السلطة التعليمية الشرعية قائمة وتمارس سيادتها الوطنية في مواجهة الأزمة، أو شرعية السلطة الفعلية " العرفية" في حال غياب السلطة الوطنية المنتخبة لأي سبب أمني أو سياسي ..إلخ، أو شرعية القانون الدولي في حالتي: وقوع الدولة مؤقتاً تحت ولاية دولية أو أممية، ووقوعها تحت الاحتلال الأجنبي من دولة أخرى.

ويوضح الجدوب رقم (3) المرجعية القانونية للسياسة التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات وفقا لطبيعة السلطة التعليمية القائمة ومدى اتساع نطاق الأزمة.

جدول (3)

المرجعية القانونية للسياسة التعليمية أثناء الطوارئ والأزمات

وفقا لطبيعة السلطة التعليمية ومدى اتساع الأزمة

		السلطة الوطنية الشرعية		سلطة فعلية		
		تعامل وطني مستقل	طلب المساعدة الخارجية	حلول سلطة داخلية فعلية محل السلطة العادية	إدارة إقليمية أو دولية بناء على قرارات	سلطة احتلال
موضع الحدث ومدى اتساع نطاقه	داخل نطاق الدولة	سياسات وطنية مركزية	خضوع نسبي لسياسات جهات التدخل	سياسات عرفية مؤقتة	تطبيق أحكام القانون الدولي	تطبيق أحكام القانون الدولي واتفاقيات جنيف
	الامتداد خارج نطاق الدولة	تعامل دبلوماسي مع الدول المضيفة وجهات التدخل	اتفاقية متعددة الأطراف	تطبيق سياسات الدول المضيفة وجهات المساعدة لحين الاعتراف الدولي بالسلطة الجديدة	اتفاقية متعددة الأطراف	وفقا لسياسات الدول المضيفة

1:3 في حال سيادة السلطة التعليمية الوطنية

فمسار عمليات إرساء السياسات التعليمية في هذه الوضعيات الاستثنائية في حال قيام السلطة التعليمية الوطنية بواجباتها، وممارسة صلاحياتها بوصفها جزءاً من النظام الحاكم وسلطته التنفيذية يجري غالباً على نحوٍ مركزي أو شبه مركزي، وتمثل القرارات المتخذة لمواجهة الوضعيات التعليمية الطارئة عنواناً لسيادتها الوطنية الكاملة، وكثيراً ما تجمع السلطة التنفيذية حينئذ بين سلطتي

التشريع والتنفيذ لمواجهة التحديات المفروضة بشكل شامل ومرن، وتستمد سياسات السلطة التعليمية في هذه الحالة مشروعيتها من دستور الدولة والقوانين ذات الصلة.

ويمكن باستعراض مداخل إرساء وتحليل السياسات المعروفة في الأحوال الاعتيادية، الوقوف على مدى وإمكانية تطبيق أي منها في حال الطوارئ التعليمية كما يظهر في العرض التالي:

1:1:3 مدخل الجماعة

أو نظرية التوازن بين المجموعات كما يحب أن يسميها (روبرت دال)، وينطلق هذا المدخل من النظرية البنائية الوظيفية وخلفيتها البرجماتية ويرى الكاتب أنه أقرب إلى التفاعلية الرمزية وديناميات الجماعة، كما يصنف بوصفه واحداً من النماذج السلوكية في تحليل السياسات، وهي النماذج التي ظهرت في خمسينيات وستينيات القرن العشرين لتحل محل النماذج ذات الاتجاه القانوني الشكلي التي كانت سائدة من قبل.[(9)]

وينطلق من الإطار التحليلي في تفسير السياسة العامة، والذي يجعل منها متغيراً تابعاً لما تفرزه الجماعات المتعددة المتصالحة أو المتصارعة فيما بينها على مغانم ومصالح محدودة لا يمكن للجميع أن يحصلوا عليها بالتساوي، ولهذا تسعى هذه الجماعات واللوبيات إلى اتخاذ مواقف حاسمة في عملية صنع السياسة العامة، وذلك وفقاً لدرجة تأثيرها في مراكز صنع القرار في الدولة، ووفقاً لما يحقق مصالحها، ودور الحكومة هنا هو إدارة هذا التنافس، ووضع القواعد لتنظيمه .

وهذا التصور هو الأكثر شيوعاً في التحليل، والأقرب إلى ما يدور في واقع صنع السياسات العامة في كثيرٍ من المجتمعات التي تحظى

بهامشٍ من الديمقراطية، حيث يسمح النظام الحاكم بوجود مجموعةٍ من القوى والأجسام السياسية التي تتعدد رؤاها حول السياسة، والتي يسعى كلٌ منها إلى ترجمة رؤيته عملياً فيها، مستخدماً ما له من ثقلٍ نسبيٍ، وما يمتلك من أوراق الضغط والحشد لتحقيق ذلك في مواجهة القوى والكيانات الأخرى، ومن هذه القوى في حالة تحليل السياسة التربوية: الأسر، ومجموعات الأمهات على وسائط التواصل الاجتماعي، ونقابات واتحادات وروابط المعلمين المهنية، والأحزاب السياسية ولجان التعليم داخلها، ومنها بالطبع الحزب الذي يحظى بأغلبيةٍ تمكنه من رسم السياسة، وكذلك جماعات المصالح مثل أصحاب المؤسسات التعليمية الخاصة .. وغيرهم.

ولاشك أن هذا المدخل بالشروط الموضوعية لتطبيقه في المجتمعات الديمقراطية، حيث تتبلور التكوينات السياسية المتعددة، يمثل في حال الطوارئ إطاراً مرجعياً حاضراً حتى حين تتعطل الحياة السياسة تماماً في أكثر الحالات مأساوية، إذ تبقى دائماً القيم التي يستند إليها ماثلة في وعي القائمين على اتخاذ القرارات التعليمية الجسورة والاستثنائية، بحيث لا تترك فرصة لفكرة احتكار القرار حتى وإن غابت القوى السياسية المغايرة، وتبقى فكرة المصلحة العامة غير الجائرة على أي من المصالح الفئوية أو الطائفية أو المذهبية والأيديولوجية المخالفة.

2:1:3 المدخل التراكمي

وهو أيضاً ينتمي إلى مجموعة النماذج السلوكية في تحليل السياسات، ويرتبط بالفلسفة السياسية الليبرالية، ويرى أن عملية اتخاذ قرارات السياسات العامة هي نتيجة للتفاوض والمساومة بين الجماعات التي لها مصلحة في قرارٍ معين، وتسمى هذه العملية بالتعادل السياسي المشترك.

ويعد (ليندبلوم C.E. Lindblom) رائد هذا المدخل حيث أكد أن هناك محددات ثلاثة تحول دون تمكن المؤسسات المنوط بها وضع السياسات العامة من القيام بإجراء نظرةٍ متجددةٍ سنوياً لكل البدائل المتاحة للسياسات العامة، وهذه المحددات هي: الوقت، والكلفة، وتوافر المعلومات، لذا؛ فهي (مؤسسات وضع السياسات) تتخذ من سياساتها الراهنة قاعدةً تبني عليها، وبالتالي ينحصر الجهد في إجراء بعض التعديلات الجزئية إضافةً وحذفاً، وغالباً ما تتخذ شكلاً تراكمياً كمياً، ويحدث التغير فيها بشكل تدريجي.[10]

وتشير الممارسات العربية، والمصرية بوجه خاص بحكم عراقة نظامها البيروقراطي الحكومي إلى وجود طبعة خاصة من هذا المدخل في معرض الحديث عن أسلوب إرساء السياسات العامة، والسياسة التعليمية جزء منها، حيث يتسم ذلك الأسلوب بالنمطية والتكرار لفترات طويلة تعتريها لحظات نادرة من التغيير المرتبط غالباً بعوامل من خارج النظام التعليمي وليس من داخله، بحيث يحمل مفهوم التراكم معنى آخر مغايرا يرتبط بمفهوم الدولة العميقة Deep state المتجذرة المقاومة للتغيير والقادرة دائماً على تفريغه من مضمونه.

ويمثل تبني ذلك المدخل لفترات طويلة عائقاً حقيقياً أمام مواجهة التحديات الاستثنائية في حالات الطوارئ، خاصة في الجانب الرقابي والمحاسبي الذي يكبل بقيوده البيروقراطية حركة متخذ القرار.

3:1:3 مدخل النخبة

والرواد الأوائل لهذا المدخل هم (توماس داي Thomas Dye) و (هارمون زيجلرHarmon Zeigler) عندما أشارا إلى اتسام الجماهير عادة بصفة اللامبالاة، وعدم إدراك توجهات السياسة العامة (قواعد اللعبة)، وأن خصائص وسمات النخبة الحاكمة من حيث قلة العدد، والتجانس، وسهولة التفاهم، أقدر على تكوين رؤىً ذات مغزى بشأن السياسات العامة، وهي بذلك الأجدر باتخاذ القرارات المصيرية مقارنةً بالجماهير غير المنظمة، وهي أيضا الأكثر حرصاً على إحداث التغيير بشكل تراكمي يحفظ اتزان المجتمع، على عكس ما يمكن أن تحدثه الجماهير بفعل التغييرات الثورية[11]

وتثير هذه الآراء المقنعة لكثير من النظم السياسية غير الديمقراطية، قضية الوصاية guardianship على الجماهير، ومصادرة حقها في المشاركة في صنع السياسات العامة، بدعوى قصور معرفتها ووعيها.

ويخشى في حالات الطوارئ التعليمية، ومع ارتفاع منسوب التوتر بفعل التهديدات الوجودية وتعطل الأنشطة الرقابية والتشريعية، من تطبيق مدخل النخبة بصورة جائرة، خاصة في المجتمعات الشمولية لاتخاذ قرارات تراها محققة للصالح العام في إطار سلطتها التقديرية المطلقة.

4:1:3 المدخل المؤسسي

ويسمى أيضاً بالمدخل القانوني، وينطلق هذا المدخل من نظرية "مونتسكيو" للفصل بين السلطات، التي يعتبرها آليةً ضروريةً لتنظيم

شؤون الجماعة، كما ينطلق من القاعدة التقليدية التي يقوم عليها علم السياسة، من أنه علمٌ يًعنى بدراسة المؤسسات الحكومية الثلاث: المؤسسة التشريعية، والمؤسسة التنفيذية، والمؤسسة القضائية، وأن السياسة العامة يتم تحديدها من خلال هذه المؤسسات التي تعمل على تبنيها والسهر على تنفيذها بشكلٍ رسمي.

ويقسم هذا المدخل السلطات وفقاً للتصور اليوتوبي بين فئة الأفراد العقلانيين أو المناطقة (الماهرين في الاستدلال المنطقي) الذين يتولون وظائف التشريع، والأفراد البيروقراطيين من أصحاب الدوافع والملكات الحياتية، الذين يتولون الوظائف التنفيذية والإدارية، وفئة الحكماء العدول الذين يتولون وظائف القضاء.

ويشير بعض النقاد إلى ما يتسم به هذا التصور التقليدي من شكلية تجافي واقع الممارسة السياسية في المجتمعات المعاصرة، حيث يتفاعل التنفيذيون (البيروقراطيون) مباشرةً مع مشكلات المجتمع وتحدياته وجماعاته وقواه الفاعلة، الأمر الذي يجعلهم شركاء في اقتراح وصنع السياسات العامة، بما يتوفر لديهم من عاملي المعرفة والخبرة.(12)

وفي حالات الطوارئ التعليمية حيث يصل الأمر أحياناً إلى تعطيل العمل بالدستور والقانون، وإعلان ما يسمى بالأحكام العرفية Martial Law ، لا يتبقى من المدخل المؤسسي في إرساء السياسات التعليمية سوى منظومة القيم المجردة الفطرية الحاكمة لاختيار صاحب القرار من بين البدائل المتاحة، والتي تعكس بصدق الفلسفة الاجتماعية السائدة.

5:1:3 مدخل النظم

ويقوم هذا النموذج على مجموعة من المبادئ المشتقة نظرياً من النظريات الحيوية والفيزيائية التي تناولت فكرة النظام الطبيعي، وهي:[13]

١. أن للمنظمة هوية تنظيمية خاصة، ولها ثقافة تجمع العاملين
٢. أن المؤسسة هي نسقٌ تنظيميٌ مركب، تجمع بين عناصره علاقات اعتمادية متبادلة.
٣. أن المؤسسة نسقٌ مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة
٤. أن المؤسسة تُجري عملياتٍ تحويلية على ما يدخل إليها من مدخلات بعضها سياسي، والآخر اقتصادي، والثالث بيداجوجي
٥. أن المؤسسة يتسم سلوكها التنظيمي بالرُشد والموضوعية في اتخاذ القرارات المستندة إلى المعلومات والحقائق.
٦. أن المؤسسة بطبيعتها تتعلم من مراجعة وتقييم تجاربها السابقة.

فوفقاً للنظرية؛ تستمد النظم السياسية شرعيتها من مدى نجاحها في تحقيق توقعات المواطنين ومطالبهم، ومن اتخاذ القرارات التي تحظى بتأييدهم، وهي بذلك تسلك سلوكاً نظمياً مغلقاً (دائرياً)؛ حيث تُعد تلك القرارات والسياسات بمثابة مخرجات للنظام سرعان ما تتفاعل بدورها مع البيئة السياسية الحاضنة منشئة مطالب مجتمعية جديدة، تمثل بالإضافة إلى ما تم اكتسابه من تأييدٍ للسياسات السابقة مدخلاتٍ جديدة للنظام.. [14]

ولا شك أن أحوال الطوارئ التعليمية بما قد تتضمنه من تأثير مباشر للسياق الخارجي على النسق التعليمي المفتوح، وتعطلٍ كلي أو جزئي لكثيرٍ

من تلك المنظومات الفرعية ودورات القرار، تمثل تحدياً حقيقياً أمام الاحتفاظ بالاتساق المنظومي أثناء الأزمة، ولا يتبقى في هذه الأثناء سوى الثقافة المنظومية لدى متخذ القرار التعليمي، والتي توجه سلوكه من حيث الأخذ في الاعتبار كافة مصادر الضغوط وخريطة المصالح إضافة إلى الأصول الفنية.

6:1:3 المدخل التجريبي

وبشكلٍ عام يُعنى هذا النموذج بدراسة منهجية وكيفية اتخاذ القرارات أكثر مما يعنى بمضمونها ومحتواها، ويُركز على الخطوات والعمليات التي يتم من خلالها صنع السياسة العامة، الأمر الذي يدعوا إلى التنبه جيداً إلى أن اتباع الخطوات ذاتها مع توجهات مغايرة يُنشئ سياساتٍ عامةٍ مغايرة، وأن تغيير السياسة لا يعني دائماً تغييراً في محتواها.[15]

وبالطبع، لا تسمح حالات الطوارئ التعليمية بفرصة التجريب إلا في حدود ضيقة للغاية، نظراً لكون عوامل الضغط المحيطة تتعلق أحياناً بحياة الأفراد وأمانهم الشخصي.

7:1:3 المدخل الرشيد (العقلاني)

يرى هذا المدخل السياسة العامة بمثابة سياسةٍ رشيدةٍ مصممةٍ بهدف الكفاية في تعظيم صافي الإشباع للقيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويفترض أنه يمكن المفاضلة بين القيم الاجتماعية ووزنها، وهو ما يتطلب فهماً كاملاً للقيم المجتمعية، ويتطلب معلوماتٍ عن السياسات البديلة، ويتطلب ذكاءً لاحتساب معدل التكاليف إلى العائد، وأخيراً يتطلب نظاماً لصنع القرار يُسهل الرشد في تشكيل السياسات.

وجديرٌ بالذكر أن هذه النظرية تواجه انتقاداتٍ عنيفةٍ بسبب قصورها عن تأويل كثيرٍ من الظواهر المعوقة للاختيار العقلاني مثل: "الجمود البيروقراطي"، و"التحالفات الأيديولوجية"، و"الحساسيات الإثنية".. وغيرها من العوامل غير الموضوعية، وتركيزها على النماذج الرياضية المعقدة التي قد تفضي إلى نتائج قليلة الأهمية [16]

وأخيراً، فكما يرى الاتجاه النقدي في تحليل السياسات العامة؛ يبدو أن العديد من عمليات اتخاذ القرار السياسي الرئيسة ليست نتيجة تطبيق العقلانية العلمية ولا نتيجة عمليات التداول، ولكن يمكن تفسيرها فقط من خلال تأثير شخصية صانع القرار الرئيسي ومهاراته في الإقناع، ومصداقية بعض الفاعلين، والمخاوف أو الآمال التي تؤثر على ديناميكيات صنع القرار [17]

8:1:3 نظرية الاختيار العام

هذه النظرية هي نتاج حركة الاتجاه النيو كلاسيكي في الاقتصاد، والتي تدعو إلى تقليص دور الحكومة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي، والاختيار العام مصطلح توصف به مجموعة من النظريات والنماذج الاقتصادية التي تحاول تفسير دوافع وسلوكيات الناخبين والموظفين في عملية اتخاذ القرار الجماعي، وتأثير تلك الدوافع في نوعية السياسات التي يتبنونها.

ويمثل سلوك التصويت أساس الاختيار العام، فالأفراد ينتخبون المسؤولون في مستويات صنع السياسات على المستوى الوطني والمحلي، ومن ثم يخولونهم سلطة العمل نيابة عنهم كمجموعة، وبذلك يعد التصويت آلية وهمزة وصل تحول القرارات الفردية إلى اختيارٍ جماعي، بما يعنى أن

السياسات العامة قرارات جماعية تتم عن طريق أفراد يبحثون عن مصالحهم الخاصة.

ولا شك أن المزج بين وجهات نظر مختلفة من خلال آليات الاختيار العام في وضعيات الطوارئ التعليمية يعد ترفاً، إذ تبدوا كثيراً من المواقف الاستثنائية وكأنها اختيارات حدية إما/أو ، ويكون الإيقاع اللاهث للأحداث ضاغطاً على متخذ القرار.

ومما سبق يصعب القول بإمكانية انتهاج المداخل الاعتيادية مثل المدخل المؤسسي لغياب بعض المؤسسات أو تعطل عملها، أو مدخل الاختيار العام لانعدام إمكانية التداول والمناقشة والتصويت العام، أو مدخل النظم لتعطلها أو تضررها كلياً أو جزئياً، وما تفرضه تلك المداخل من قيود تراتبية تنظيمية، وقيود إجرائية قد لا تسمح الظروف التعليمية الاستثنائية بها من حيث السرعة والحسم، كما يصعب انتهاج المدخل التراكمي التدريجي الذي لا تتسع العوامل الضاغطة الآنية في أوقات الطوارئ له، حيث تتطلب اتخاذ قرارات دراماتيكية أو ثورية أحياناً في مواجهتها.

ويكون الأقرب إلى التطبيق عندئذ هو مدخل النخب في أغلب النظم السياسية الشمولية منها والديمقراطية، مع تأثير متفاوت لمدى الالتزام بالمبادئ الدستورية والقواعد القانونية بين الحالات، إذ يمثل هذا الالتزام عاملاً فارقاً مع غياب أو تعطل آليات الرقابة المختلفة في الظروف الاستثنائية.

ويختلف مسار وطبيعة تلك العمليات أيضا باختلاف نطاق ولاية تلك السلطات على الحالة الطارئة أو الأزمة:

أ- فحدوث أحداث الطوارئ التعليمية بشكل محلي في أحد أو بعض أقاليم الدولة، أو اتساع الفئات والمناطق المتضررة والمحتاجة إلى الخدمات

التعليمية على عموم الدولة، ولكن دون الامتداد خارج حدودها، وبدرجة من الشدة والحدة تتناسب مع القدرات الوطنية، تمكن السلطات التعليمية من ممارسة سيادتها الوطنية بشكل مطلق وتطبيق سياسات الطوارئ المعتمدة لديها، أو استحداث سياسات مناسبة وفقاً للظروف.

ب- بينما يمثل امتداد أحداث الطوارئ التعليمية من الداخل إلى خارج نطاق الدولة وحدودها السياسية عبئاً سياسياً على السلطات التعليمية يتطلب جهداً دبلوماسياً للتنسيق مع الدول المجاورة، ومع الجهات الإغاثية المقدمة للمساعدات إن وجدت، وإحداث توازن مقبول في السياسات التعليمية بين هذه الأطراف تبعاً للاحتمالات التالية:

- أن يكون النظام نفسه طرفا في الحدث كما في النزاعات مع الأقاليم الانفصالية، أو عمليات التطهير العرقي للأقليات .. إلخ، بحيث تمثل الدولة (الدول) المجاورة ملاذاً آمناً لفترة زمنية طويلة نسبياً، وعندئذ تطبق السياسات المعتمدة من المفوضية السامية لشؤون اللاجئين بالتنسيق مع الدول المضيفة، والتي تتمحور حول فكرة الاندماج في المجتمعات المضيفة واستكمال التعليم وفقاً للمناهج الدراسية لها[18].
- أن تكون الكارثة أكبر من قدرة النظام على مواجهتها، فيعلن عن بعض المناطق المنكوبة، وتمثل الدول المجاورة ملاذاً آمناً مؤقتاً لحين زوال أسباب النزوح الخارجي، كما في حالة الكوارث الطبيعية وغيرها، وعندئذ قد تطلب الحكومة الوطنية والحكومات المستضيفة مساعدة الدول الصديقة والهيئات والمنظمات الإقليمية والدولية، وقد يرقى التنسيق بينهم إلى توقيع اتفاقية متعددة الأطراف تتضمن السياسات التعليمية

المنتهجة، خاصة ما يتعلق بتدريس المنهج الدراسي الوطني في أماكن نزوح المواطنين خارج بلدهم الأم.

2:3 مرجعية السياسة التعليمية حال غياب السلطات التعليمية الوطنية وحلول سلطة فعلية محلها

وتتعدد أسباب غياب السلطات الوطنية الشرعية ما بين الانقلابات والثورات والحروب الأهلية والاحتلال وغيرها، كما تتعدد أشكال السلطة الفعلية التي تحل محلها:

أ- فقد تتفكك النظم الحاكمة بفعل عوامل داخلية، وتحل محلها سلطات انتقالية أو انقلابية أو ثورية، وتقوم عندئذ بتعطيل العمل بالدساتير والقوانين، ويظل العمل بالمناهج الدراسية والقوانين المنظمة للتعليم سارياً لمدة وجيزة قبل أن تشرع السلطات الجديدة في تعديل محتوى المناهج الدراسية وفقاً لتوجهاتها، وتبدأ في تعديل التشريعات والسياسات التعليمية وفق مرجعيتها لحين اكتساب شرعيتها بالانتخابات.

ب- وقد تغيب السلطة التعليمية الشرعية ولا تحل محلها سلطة داخلية بسبب الاحتراب واضطراب الأوضاع الأمنية، وقد يتطور الأمر باستصدار قرارات أممية لحفظ الأمن والسلم الدوليين بوضع البلد تحت ولاية لجنة دولية أو أممية لحين استقرار الأوضاع الداخلية وإجراء انتخابات نزيهة لاختيار سلطة شرعية، وفي هذه الأثناء تطبق السياسات التعليمية ويطبق المنهاج الوطني في برامج التعليم داخل الدولة تحت الوصاية الدولية، مالم يكن في هذا المنهاج ما يثير القلاقل من وجهة نظر المنظمات الأممية المختصة، وعندها قد تطبق مناهج دراسية تم إعدادها بواسطة

المفوضية لهذا الغرض[19] بينما تطبق سياسات ومناهج الدول المستضيفة على النازحين واللاجئين إليها وفقاً لأجندة مفوضية شؤون اللاجئين في أغلب الحالات.

3:3 مرجعية السياسات التعليمية حال وقوع الدولة تحت الاحتلال

وقد تغيب السلطة الوطنية الشرعية بسبب سقوط البلد ونظامها الحاكم The ruling regime في صراعها العسكري مع دولة أو دول أخرى، ويقع احتلالها، وعندئذ يظل حق مواطنو الدولة الواقعة تحت الاحتلال في التعليم وفقاً لمناهجهم الوطنية ونظم تعليمهم الأصلية قائماً بموجب المادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، والمادة (13) من العهد الدولي لحقوق الإنسان المدنية والسياسية1966[20] وبموجب اتفاقيات جنيف الأربع والبروتوكولات الملحقة بها 1949 [21]

4. سياسات تعليمية مقترحة في حالات الطوارئ والأزمات (المبادئ، والإجراءات)

وبناء على ما سبق، يمكن اقتراح مجموعة متكاملة من المبادئ الحاكمة والإجراءات الاحترازية والعلاجية والتدابير لمواجهة حالات الطوارئ التعليمية والأزمات على النحو التالي:

1:4 المبادئ الحاكمة للسياسات التعليمية في حالات الطوارئ

كما سبقت الإشارة في مقدمة الكتاب، أكدت "الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات 2022" ، الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على مجموعة من المبادئ الحاكمة للسياسات والاستراتيجيات والخطط المنتهجة لمواجهة حالات الطوارئ التعليمية وهي:

- **مبدأ صون البقاء من أجل الاستدامة:** أكدت "رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030"[9] على ذلك المبدأ في صدارة الوثيقة، حيث تمر الدول العربية بظرف تاريخي صعب تكافح فيه من أجل البقاء أولا، ومن ثم تسعى إلى الاستدامة في مجالات التنمية فيها، وليس أخطر على أمة من أن يهدد بقاءها خطر الحروب والنزاعات ونضوب الموارد وتفاقم الأمية والحرمان من التعليم.
- **مبدأ ديمومة الحق في التعليم:** لا يسقط الحق في التعليم الجيد للجميع بحلول الظروف الطارئة أو الكوارث والأزمات، بل على العكس يمثل التعليم في ظل تلك التهديدات طوق النجاة الحقيقي منها، ويظل في صدارة أولويات الجهود المبذولة لصون حياة الناس وإغاثتهم وتمكينهم من الاستمرار والتقدم.
- **مبدأ المسؤولية الحكومية :** تمكين الجميع من مواصلة التعلم أنى كانت وضعياتهم مسؤولية الحكومات بالأساس، وهو أحد أهم مصادر شرعيتها، وأحد أهم عناصر مساءلتها، ولا يعني قصور إمكانات بعض الحكومات عن توفير فرص التعليم في بعض أحوال الكوارث والأزمات الكبرى إعفاؤها من تلك المسؤولية، بل تظل قائمة بطلب المعاونة والتنسيق مع الجهات الصديقة والمنظمات المساندة، ويعد التعاون الإقليمي بين مجموعات الدول العربية كافة وشبه الإقليمي بين الدول المتجاورة منها لتأمين حق التعليم لمواطنيها في أحوال الطوارئ وقبل وقوعها أحد أهم واجباتها المستدامة.
- **مبدأ دوام التوقي والاستعداد :** التخطيط للتعليم في أحوال الطوارئ والأزمات واجب مستدام وليس استجابة مؤقتة لوقوع الظرف الطارئ أو حلول الكارثة، وهو أحد أركان التخطيط الاستراتيجي للتربية والتعليم في أي مجتمع، شأنه في ذلك شأن المحافظة على الاحتياطيات الاستراتيجية من الطاقة والسلع والأرصدة النقدية بل ويفوقها أهمية.

- **مبدأ تقاسم المخاطر** : يجب أن تتصدر أولوية التعاون شبه الإقليمي (بين مجموعات الدول العربية المتجاورة) والإقليمي (مجموعة الدول العربية كاملة) لضمان التعليم في الطوارئ والأزمات الفكر الاستراتيجي للدول، حيث تمتد مخاطر الحرمان منه لتصيب المجتمعات والبلدان والأقاليم المحيطة ولا يقتصر أثرها على موفع الكارثة أو الأزمة، وتعد المشاركة في تقاسم المسؤوليات والكلفة للتوقي من مخاطر الحرمان من التعليم تطبيقا لمبدأ مستقر في الفكر الاقتصادي يضمن للمتقاسمين شعورا دائما بالأمان، وحافزا للتقدم في مجالات التنمية المتعددة.

2:4 إجراءات وتدابير مقترحة لمواجهة حالات الطوارئ التعليمية

1:2:4 التدابير والإجراءات المتخذة للاستعداد والترصد، وعند حلول الحالات التعليمية الطارئة

١. تحرص السلطة التعليمية المختصة بالدولة على جمع وتحديث وتدقيق المعلومات والبيانات الوطنية، وتداوم على إتاحتها للمرصد الوطني للتعليم، والذي يضمن بدوره سريتها وسلامتها، كما تحرص على تداول ما يتيحه المرصد من تقارير ونشرات بشأن الحالة التعليمية .

٢. تتولى السلطة المختصة إعلان حالة الطوارئ التعليمية في البلد أو في جزء منه وفقا للمدى ودرجة الشدة الموصوفة في الملاحق الفنية، كما تبدي رغبتها في تلقي المساعدة الإقليمية أو الدولية من عدمه.

٣. في حال غياب السلطة الشرعية بسبب الاحتلال أو الحروب أو غيرها من الموانع، وعدم قيام السلطة الفعلية بذلك، يمكن للمنظمة الإقليمية

المعنية إعلان حالة الطوارئ التعليمية نيابة عنها استنادا إلى ما يتوافر لديها من معطيات ومما يتوافر من تقارير الجهات المستقلة الموثوقة.

٤. تتعاون السلطة المختصة في البلد مع الجهات المناظرة لها في الدول الصديقة في مجال جمع وإتاحة المعلومات وتبادلها حول حجم الأضرار التي أصابت المنظومة التعليمية، وطبيعة الاحتياجات التعليمية الواجب تلبيتها.

2:2:4 التدابير والإجراءات المتعلقة بحماية المنظومات التعليمية أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال

١. تضمن السلطة المختصة سلامة المنشآت التعليمية ومرافقها وتجهيزاتها أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال، وتعمل من أجل ذلك على تمييزها والتعريف بأماكنها وفترات عملها وعدم استعمالها في الأغراض العسكرية، ومتابعة رصد حالتها من حيث أهليتها للاستعمال الآمن وصيانتها.

٢. تضمن السلطة المختصة سلامة المعلمين ومن في حكمهم من الكوادر التربوية والإدارية والمعاونة أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال، وتتخذ التدابير اللازمة لحمايتهم من المخاطر، أو الاعتداء، أو الاحتجاز، أو المنع من مزاولة العمل التربوي على غير إرادتهم أو قطع رواتبهم أو حرمانهم من التدريب.

٣. تضمن السلطة المختصة سلامة المناهج والمواد الدراسية والتعليمية ونظم التقويم والامتحانات الوطنية وقواعد المعلومات التعليمية من التحريف أو الحجب أو منع التطبيق أثناء حالات الطوارئ والنزاعات

وتحت الاحتلال، وتتخذ التدابير الكفيلة بتوثيقها وحفظها وتداولها وإتاحتها للمتعلمين وفقا لإرادتهم الحرة.

3:2:4 التدابير والإجراءات المتعلقة بالإتاحة والاعتماد في حالات اللجوء والنزوح

١. تضمن السلطة المختصة في البلد المضيف فرص الالتحاق بالتعليم ومواصلته للراغبين فيه، وتعمل على تيسير إجراءات القيد والتسجيل واعتماد ومعادلة الشهادات، وبخاصة في المراحل الإلزامية.
٢. بصورة مؤقتة وتحت إشراف الدولة المستقبلة، يمكن للسلطة المختصة أن تسمح بإقامة المدارس للمتضررين من حالات الطوارئ وضحايا النزاعات، إذا اقتضت الضرورة ذلك.
٣. بما لا يتعارض مع أحكام الاتفاقيات الثنائية والإقليمية والدولية بشأن الاعتراف بالشهادات، تعترف السلطة التعليمية المختصة في البلد بالشهادات والمؤهلات الدراسية المتحصل عليها من قبل ضحايا حالات الطوارئ والنزاعات من دول اللجوء.

4:2:4 التدابير والإجراءات المتعلقة بتقييم وتحسين جودة الفرص التعليمية

١. تضمن السلطة المختصة أفضل مستوى ممكن من التعليم الجيد والمنصف في حالات الطوارئ ولضحايا النزاعات أو الاحتلال في ضوء المعايير الواردة في الغاية الخامسة من الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.
٢. تسمح السلطة المختصة بإجراء المسوح والدراسات التشخيصية والتقويمية بهدف تقدير الاحتياجات وتقييم الأداء وتحسين جودة

الفرص التعليمية في حالات الطوارئ ولضحايا النزاعات والاحتلال، والتعاون في ذلك مع مراكز البحث والتقويم الوطنية والإقليمية والدولية وفقا لاتفاقات وبروتوكولات خاصة.

٣. تتعاون السلطة التعليمية المختصة مع الدول الصديقة والمنظمات المعنية في تخطيط وتمويل وتنسيق جهود ضمان استمرار التعليم للمواطنين في حالات الطوارئ وضحايا النزاعات والاحتلال، وتوفر في سبيل ذلك ما يلزم من المعلومات والتسهيلات اللوجستية والخبراء.

5:2:4 تدابير دعم المنظومات التعليمية في الدول المضيفة ودول العبور

١. تتعاون الدولة المستضيفة أو دولة العبور مع الجهات المانحة والمنظمات الأممية والإقليمية، لدعم منظومات تعليمها المضيفة، ودعم برامج تعليم اللاجئين والنازحين إليها قسرا.

٢. تتقاسم الدول الموقعة الأعباء المالية لدعم منظومات التعليم بالدول المضيفة ودول العبور، ودعم برامج تعليم اللاجئين والنازحين إليها قسرا، وتشارك في تخطيط وإدارة هذا الدعم.

6:2:4 إجراءات ما بعد زوال حالات الطوارئ وتسوية النزاعات أو زوال الاحتلال

١. تتعاون السلطة الشرعية في الدولة مع الجهات المانحة والدول العربية في الدراسة والتخطيط لإعادة الإعمار بعد تسوية النزاعات بها أو زوال الاحتلال عنها، بما في ذلك إعادة بناء منظومات التعليم الوطنية وفقا للمرجعيات المعتمدة من هيئاتها التشريعية.

٢. تساهم الدول الصديقة في تحمل الأعباء المالية لإعادة بناء منظومات التعليم في كل من الدول المتضررة من حالات الطوارئ والأزمات، ودول النزاعات بعد تسويتها، والدول والمناطق المحتلة بعد زوال الاحتلال عنها، في حدود قدراتها الاقتصادية، وتشارك في تخطيط وإدارة هذا الدعم بالتنسيق مع السلطات التعليمية الوطنية فيها.

مراجع الفصل الثالث

18. جان مينو(1983) الجماعات الضاغطة، ترجمة بهيج شعبان، منشورات عويدات، بيروت- باريس ص ص51-53

19. Chales E. Lindblom (1995), The Science of Muddling – through Public Administration Review, Vol. 19

20. Thomas R. Dye and Harmon Zeigler (1981), The Irony of Democracy, 5th ed., Belmont ,Calif: Wads Worth

21. كمال المنوفي (1987) أصول النظم السياسية المقارنة، شركة الربيعان لنشر والتوزيع، الكويت، ص 371

22. حسن أبشر الطيب (2000) الدولة العصرية، دولة المؤسسات، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، صص140-141

23. David Eston, (1953), The Political System, Knopf ,New York

24. Thomas R. Dye (1981) Understanding public Policy, Prentice- Hall. Int. Englewood Cliffs, pp.23-26

25. Herbert Gottweis, "Rhetoric in Policy Making: Between Logos, Ethos, and pathos", in: Frank Fischer, Gerald J. Miller and Mara S. Sidney (ed.),

26. Steven Griggs, (2007), "Rational Choice in Public Policy: The Theory in Critical Perspective". In: Frank Fischer, Gerald J. Miller and Mara S. Sidney (ed.), Handbook of Public Policy Analysis. Op. Cit. p.173.

27. https://www.unhcr.org/ar/4be7cc2762f

28. https://www.unhcr.org/ar/what-we-do/build-better-futures/education/teaching-about-refugees

29. لمزيد من التوضيح راجع النصوص التالية:

مادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948

1. كلِّ شخص حقٌّ في التعليم. ويجب أن يُوفَّر التعليمُ مجَّانًا، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية. ويكون التعليمُ الابتدائيُّ إلزاميًّا. ويكون التعليمُ الفنِّي والمهني متاحًا للعموم. ويكون التعليمُ العالي مُتاحًا للجميع تبعًا لكفاءتهم.
2. يجب أن يستهدف التعليمُ التنميةَ الكاملةَ لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن يعزِّز التفاهمَ والتسامحَ والصداقةَ بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيِّد الأنشطةَ التي تضطلع بها الأممُ المتحدةُ لحفظ السلام.
3. للآباء، على سبيل الأولوية، حقٌّ اختيار نوع التعليم الذي يُعطى لأولادهم.

مادة 13 من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966
"التعليم الابتدائي إلزامي ومتاح مجانا للجميع."
"تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام حرية الوالدين ... أن يختاروا لأطفالهم مدارس غير تلك التي تنشئها السلطات العامة، والتي تتوافق مع المعايير التعليمية الدنيا التي قد تضعها الدولة أو توافق عليها، وأن تكفل التربية الدينية والأخلاقية لأطفالهم وفقا لمعتقداتهم.

لا يجوز تفسير أي جزء من هذه المادة على أنه يتعارض مع حرية الأفراد والهيئات في إنشاء وتوجيه المؤسسات التعليمية.
عرّف التعليق العام رقم 13 للجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهي الهيئة المسؤولة عن مراقبة تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الدول الأطراف، الحق في التعليم على أنه:

"حق من حقوق الإنسان في حد ذاته، وهو في نفس الوقت وسيلة لا غنى عنها لإعمال حقوق الإنسان الأخرى. والتعليم، بوصفه حقًّا تمكينيًا، هو الأداة الرئيسية التي يمكن بها للكبار والأطفال المهمَّشين اقتصاديًا واجتماعيًا أن ينهضوا بأنفسهم من الفقر وأن يحصلوا على وسيلة المشاركة كليًا في مجتمعاتهم. وللتعليم دور حيوي في تمكين المرأة، وحماية الأطفال من العمل الاستغلالي والذي ينطوي على مخاطر، وكذلك من الاستغلال الجنسي، وفي تشجيع حقوق الإنسان والديمقراطية، وحماية البيئة، ومراقبة نمو السكان. ويُعترف بالتعليم بشكل متزايد بوصفه واحدًا من أفضل الاستثمارات المالية التي يمكن للدول أن تستثمرها. ولكن أهمية التعليم ليست أهمية عملية وحسب، فالعقل المثقف والمستنير والنشط القادر على أن يسرح بحرية وإلى أبعد الحدود هو عقل ينعم بمسرّات الوجود ومكافآته."

وبحسب اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على التعليم في جميع أشكاله وعلى جميع المستويات أن يُظهر السمات المترابطة والأساسية التالية: التوافر، وإمكانية الالتحاق، وإمكانية القبول، وقابلية التكيف.

المادة 18 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية:
"تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام حرية الوالدين ... لضمان التعليم الديني والأخلاقي لأطفالهم بما يتفق مع قناعاتهم الخاصة."
"تعترف الدول الأطراف بتعليم الطفل، وبغية إعمال هذا الحق تدريجيا وعلى أساس تكافؤ الفرص، يتعين عليها، على وجه الخصوص:
(أ) جعل التعليم الابتدائي إلزاميا وإتاحته مجانا للجميع."
"لا يجوز تفسير أي جزء من [المادتين 28 و 29] على أنه يتعارض مع حرية الأفراد والهيئات في إنشاء المؤسسات التعليمية وإدارتها..."؛

https://www.lcrdye.org/175 /

30. لمزيد من التوضيح راجع النصوص التالية:

اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب، 1949

اقتصرت اتفاقيات جنيف التي اعتمدت قبل عام 1949 على المقاتلين فقط، فلم تشمل المدنيين. وتتضمن اللوائح الخاصة بقوانين وأعراف الحرب البرية، الملحقة باتفاقيتي لاهاي لعامي 1899 و1907، بعض الأحكام المتعلقة بحماية السكان من عواقب الحرب وحمايتهم في الأراضي المحتلة. وخلال الحرب العالمية الأولى، أثبتت أحكام لاهاي عدم كفايتها في ضوء المخاطر

الناجمة عن الحرب الجوية والمشاكل المتعلقة بمعاملة المدنيين في أراضي العدو وفي الأراضي المحتلة. وقد اتخذت المؤتمرات الدولية للصليب الأحمر في عشرينيات القرن العشرين الخطوات الأولى نحو وضع قواعد تكميلية لحماية المدنيين في زمن الحرب.

اقتصر المؤتمر الدبلوماسي لعام 1929، الذي راجع اتفاقية جنيف بشأن الجرحى والمرضى وصاغ الاتفاقية بشأن معاملة أسرى الحرب، على التوصية "بإجراء دراسات بهدف إبرام اتفاقية بشأن حماية المدنيين في الأراضي المعادية والأراضي التي يحتلها العدو". وافق المؤتمر الدولي للصليب الأحمر في طوكيو عام 1934 على مشروع اتفاقية مكون من 33 مادة أعدته اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ويشار إليه عمومًا باسم "مشروع طوكيو". وكان من المقرر تقديمه إلى مؤتمر دبلوماسي تقرر عقده عام 1940، ولكن هذا المؤتمر تأجل بسبب الحرب. وقد أظهرت أحداث الحرب العالمية الثانية العواقب الكارثية المترتبة على عدم وجود اتفاقية لحماية المدنيين في وقت الحرب.

وتأخذ هذه الاتفاقية المعتمدة عام 1949 في الاعتبار تجارب الحرب العالمية الثانية. وهي تحتوي على جزء قصير إلى حد ما يتعلق بالحماية العامة للسكان من بعض عواقب الحرب (الباب الثاني)، وتترك جانبًا مشكلة الحد من استخدام الأسلحة. أما الجزء الأكبر من الاتفاقية (الباب الثالث – المواد من 27 إلى 141) يضع القواعد التي تحكم وضع الأشخاص المحميين ومعاملتهم. وتميز هذه الأحكام بين وضع الأجانب على أراضي أحد أطراف النزاع ووضع المدنيين في الأراضي المحتلة.

https://hrightsstudies.sis.gov.eg/

لفصل الرابع

سياسات التدخل في حالات الطوارئ التعليمية والأزمات

الفصل الرابع

سياسات التدخل في حالات الطوارئ التعليمية والأزمات

د. محمد عبد الخالق مدبولي

1. مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى تعرف القارئ بمجال من أكثر مجالات الطوارئ التعليمية أهمية، لكونه يتعلق بالتدخل الخارجي لإعادة التوازن إلى النظم التعليمية المتضررة بفعل الكوارث والحروب وغيرها، وغالباً ما يتم في إطار شامل من التدخل الإنساني، سواء تم ذلك بناء على طلب من حكومات الدول المتضررة، أو بموجب قرارات إقليمية ،أو دولية أو أممية.

ويتطلب التخطيط لهذا التدخل القيام بدراسات عميقة وشاملة لكافة الأوضاع الديموغرافية والاقتصادية والسياسية للإقليم أو الدولة المشمولة بالمساعدة والإغاثة، وهو عمل أكاديمي مهم تقوم به فرق من الخبراء، ويساعد في نهاية المطاف على الاستجابة المناسبة والناجعة، وتلبية الاحتياجات التربوية والتعليمية على نحو يعيد الأمل إلى المجتمعات المنكوبة، ويمكن أفرادها من مواصل التعلم.

ونظراً لكون النزاعات المسلحة ظاهرتي النزوح واللجوء قد مثل في مطلع العقد الثالث من الألفية نحو 60% من حجم الظاهرة، ولكون النساء هن أكثر الفئات تضرراً من هذه الظاهرة، فقد ركز الفصل على تناول مفهوم النزاعات وأسبابها وأساليب حلها، وعلى تناول احتياجات النساء الفقيرات المتضررات بصورة خاصة.

2. دراسة السياق الحاضن للتدخل التعليمي

يُستخدم مصطلح السياق Context للإشارة إلى جملة القواعد القانونية الحاكمة، والملابسات السياسية والأمنية، والوضعيات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالحالة التي يُراد التدخل لمساعدتها وتمكينها، سواءً كانت مجموعاتٍ من الأفراد، أو جماعةٍ ذات خصائص إثنيةٍ، أو سياسيةٍ خاصة تعاني من وضعية النزوح القسري واللجوء بسبب النزاعات.

ولأغراض الدراسة العلمية يمكن التمييز بين فئة السياقات القانونية والسياسية والإنسانية المتسببة والمحيطة بالنزاع، وبين فئة السياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المميزة للمجتمع المستضيف .

1:2 الإحاطة بالسياق القانوني والسياسي والإنساني للنزاعات

تنشأ وضعيات النزوح واللجوء عن أشكالٍ متعددة من العنف الموجه ضد المدنيين، ومن أكثرها شيوعاً حالات النزاع الداخلي أو الدولي، والتي تخضع في دراستها إلى قواعد القانون الدولي وتعريفاته، كما تخضع لمنهجيات العلوم السياسية والتنموية المتخصصة.

1:1:2 السياق القانوني

يُعد السياق القانوني أهم محددات عملية التدخل لمساعدة الضحايا في حالات الطوارئ عامةً ولا سيما النزاعات، إذ يترتب على فهمها والعمل وفقاً لقواعدها الحكم على العملية برمتها بالوجود أو العدم، كما أن لفهم هذا السياق من قِبل القائمين على تصميم برامج التدخل أثره المباشر على مضمون تلك البرامج ومحتواها المعرفي والوجداني، حيث تتصل موضوعاتها غالباً بأصل النزاع والقضايا المتعلقة به، وفيما يتصل بأصل النزاع المتسبب في ظاهرتي النزوح القسري واللجوء، تصنف النزاعات من منظور القانون الدولي إلى[1]:

1:1:1:2 النزاعات المسلحة الدولية:

تعرف النزاعات المسلحة الدولية بأنها تلك التي تشتبك فيها دولتان أو أكثر بالأسلحة، وتلك التي تكافح فيها الشعوب ضد السيطرة الاستعمارية، أو الاحتلال الأجنبي، أو ضد جرائم التمييز العنصري، وتخضع هذه النزاعات لعددٍ كبيرٍ من القواعد بما فيها المنصوص عليها في اتفاقيات جنيف الأربع والبروتوكول الإضافي الأول.

وفيما يتعلق بسريان القانون الدولي الإنساني على النزاعات المسلحة الدولية يلاحظ أنه قبل عام 1949 كان يُسمى قانون الحرب ويسري فقط على حالات الحروب المعلنة،

والتي نظمتها وبينت أحكامها اتفاقية لاهاي لعام 1899، التي أُعيد النص عليها عام 1907 في اتفاقية لاهاي الثالثة الخاصة ببدء العمليات العدائية، حيث نصت م/1 منها على" تعترف جميع الدول المتعاقدة بعدم جواز بدء العمليات العدائية دون إنذارٍ مسبق وصريح، إما في شكل إعلان حرب مع بيان للأسباب، أو إنذارٍ أخير مع إعلان مشروط للحرب"، وهو يعني أن سريان القانون الذي كان يهتم بتنظيم الأعمال العدائية كان مشروطاً بقيام الدول الأطراف في هذه الاتفاقيات بأن تسبق حربها بإنذارٍ على شكل إعلان تبين فيه أسباب الحرب، أو بشكل إنذارٍ يتضمن إعطاء مهلة أخيرة للطرف الآخر مع إعلان مشروط للحرب.[(2)]

2:1:1:2 النزاعات المسلحة الداخلية

ويُقصد بها النزاعات المسلحة التي تدور في أراضي دولة بعينها، دون أن تدخل ضمن المفهوم السابق المتعلق بنزاعات حركات التحرير الوطنية، وقد مر اهتمام القانون الدولي الإنساني بهذا النوع من النزاعات بمرحلتين مهمتين:

الأولى قبل عام 1909 ، وتتميز بأن كل القواعد التي نظمت الحروب، لم تكن قد نظمت أو تناولت مسألة النزاعات المسلحة الداخلية بمفهومها الواسع، أو حتى الحروب الأهلية التي هي صورة من صورها، بل بقيت هذه الحالات حتى عام 1909 شؤوناً داخلية محضة تُعالج وفقاً للأنظمة والقوانين الداخلية، فبالنسبة إلى الحكومات القائمة، يُعد المتمردون ضدها مجرمين مخالفين لواجب الولاء، ومن ثم يقعون تحت طائلة قانون الجزاء الداخلي، وهو سلاح قديم ،فكل التشريعات الوطنية تعاقب على الجرائم التي ترتكب ضد أمن الدولة أو الدعوة إلى الحرب الأهلية، ولتأكيد سلطتها تقوم بمواجهته بقوانينها الداخلية العادية (قوانين العقوبات العادية)، والتي يسمح تطبيقها عادة بتدارك هذه الحروب ومكافحتها، وإن كانت تلك القوانين العادية في بعض الأحيان غير كافية.

وظلت هذه المسائل بعيدة عن تنظيم قواعد القانون الدولي العام حتى عام1909 ، عندما تم وضع اتفاقيات جنيف الأربع، فقد تضمن نص المادة الثالثة المشتركة التي جعلت بالإمكان تطبيق الحد الأدنى من قواعد القانون الدولي الخاص بالنزاعات الدولية على النزاعات المسلحة الداخلية، وقد أثارت جدلاً كبيراً لأنها تتعلق بشأنٍ داخلي، ما

يقتضي تطبيق قواعد القانون الإنساني على حالاتٍ محددة، حتى يقطع الطريق على المجرمين العاديين من الاستفادة من بنود هذه المادة فتبدو جرائمهم وكأنها من أعمال الحرب، والحصول على صفة طرف في نزاع، بل أكثر من ذلك إذا دخلوا ضمن إطار هذه المادة يجب على الدولة الطرف أن تقوم بإخلاء سبيلهم بعد إعادة النظام إلى وضعه السابق، كما تضعهم هذه المادة بنفس درجة الأسرى لذلك ينبغي التحديد، فبغير هذا التحديد يمكن أن يكون للمتمردين صفة قانونية تعرقل دور وعمل الحكومة في القيام بواجباتها عن طريق إجراءات القمع المشروعة .[3]

لذلك يعد تعبير النزاع المسلح الداخلي تعبيراً واسعاً جداً يسمح بجعل أية حالة من الفوضى أو التمرد وحتى نشاطات العصابات ومهاجمة مخافر الشرطة مشمولة بأحكام القانون الإنساني، ولأجله تم تقديم مقترح في ظل المؤتمر الدبلوماسي الذي عقد لوضع اتفاقيات جنيف الأربع تضمن وضع مجموعة من الشروط ينبغي توافرها في الطرف المتمرد على الحكومة لكي يكون بالإمكان تطبيق(م 0 /المشتركة) عليه والشروط هي:

إن الطرف المتمرد ضد الحكومة لديه قوة مسلحة منظمة وسلطة مسئولة عن أعماله، وتعمل ضمن رقعة جغرافية معينة ومحددة، ولديه من الوسائل ما يكفي لتطبيق وتنفيذ الاتفاقية، ولجوء الحكومة القائمة إلى قواتها العسكرية النظامية لمحاربة المتمردين.

ويشير مصطلح النزاع المسلح غير الدولي (أو "الداخلي") في تعريف اللجنة الدولية للصليب الأحمر إلى حالةٍ من حالات العنف تنطوي على مواجهاتٍ مسلحة طويلة الأمد بين القوات الحكومية وجماعة أو أكثر من الجماعات المسلحة المنظمة، أو بين تلك الجماعات بعضها البعض، وتدور على أراضي الدولة.[(4)]

ويكون أحد الجانبين المتنازعين على الأقل في نزاعٍ مسلحٍ دولي هو جماعة مسلحة من غير الدول، وذلك على النقيض من النزاع المسلح الدولي الذي تنخرط فيه القوات المسلحة للدول.

ويحث وجود نزاع مسلح غير دولي على تطبيق القانون الدولي الإنساني، المعروف أيضًاً بقانون النزاعات المسلحة، حيث يفرض قيودًا على الأطراف المتنازعة فيما يخص كيفية سير العمليات العدائية، ويحمي كافة الأشخاص المتضررين من النزاع، ويفرض القانون الدولي الإنساني التزاماتٍ على طرفي النزاع على قدم المساواة، ولكن دون منح أية صفة قانونية لجماعات المعارضة المسلحة المشاركة في ذلك النزاع..

وبالرغم من كون أزمة اللاجئين السوريين هي أكبر أزمات اللجوء على مستوى العالم في الوقت الراهن، فإن تعقيدات التكييف القانوني لطبيعة النزاع داخل سوريا، والذي بدأ في شكل هبة شعبية، ثم تحول إلى نزاعٍ مسلحٍ بين بعض فصائل الجيش المؤيدة للثورة الشعبية (الجيش السوري الحر) وبين الجيش العربي السوري (النظامي)، ثم ما لبث أن تحول إلى نزاع متعدد الأطراف الإقليمية والدولية، هذه التعقيدات القانونية جعلت مهمة المفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في الداخل السوري معقدة، حيث يقدر عدد السكان النازحين بنحو سبعة ملايين، بينما يجري عملها بسهولة أكبر خارجه، خاصة على مستوى التدخل التربوي والتعليمي بحكم مفهوم السيادة الوطنية.

فخطط التدخل المبرمة بشكل ثنائي مع دول الجوار، والتي حملت عنوان "الخطة الإقليمية للاجئين والصمود" (Regional Refugee & Resilience Plan (3RP، أكثر نجاعة مما تستطيع تقديمه في الداخل السوري. ناهيك عن صعوبة تطبيق تلك الخطط أصلاً، حيث كانت المفارقة أن الدول العربية المستضيفة للاجئين الفلسطينيين والسوريين واليمنيين وغيرهم هي من الدول غير الموقعة على الاتفاقية الدولية لحقوق اللاجئين وعديمي الجنسية 1951، أو من الدول التي أبدت تحفظاً على بعض بنودها، خاصةً ما يتصل بالحقوق المدنية للاجئين في الدول المستضيفة، ما يجعل تعاونها مع المفوضية محدوداً بحدود خطط التدخل.

3:1:1:2 النزاع المسلح الداخلي ذو الطابع الدولي:

ويقوم مفهوم هذا النوع من النزاعات على فكرة إن كل دولةٍ بشكل عام، تحمل في طياتها بذور انقسام ما، فمن النادر أو قد يكون من المستحيل إيجاد دولةٍ لا يوجد فيها

مجموعتين أو أكثر تمثل مصالح مختلفة أو متعارضة، وهذا لا يعني أن الانقسام آتٍ حالاً، إلا أنه لابد آت، وغالباً ما تكون مصالح المجموعات الداخلية امتداداً لمصالح خارجية أكبر منها، ما يؤكد أنه من النادر أن يكون هناك نزاعاً داخلياً صرفاً.

وبالتالي قد لا يكون من الممكن تصنيف النزاع المسلح الواقع في حالةٍ معينة وفقاً للتقسيم المزدوج في القانون الدولي الإنساني، فقد يكون "ملتبساً" أي اجتمعت فيه عناصر من النزاع الدولي وعناصر من النزاع الداخلي، وفي هذه الحالة نكون أمام نزاع تختلط فيه العناصر الدولية والداخلية، وعندئذ يكون من الصعب جداً تحديد أي قانون هو الواجب التطبيق على النزاع أو على جزئيات النزاع، بالإضافة إلى ذلك فإن التصنيف الجامد بين " دولي وغير دولي" في القانون الدولي الإنساني يمكن أن يكون عرضة لمناورات كبيرة من قبل الدول أطراف النزاع ودائماً على حساب الجانب الإنساني منه[20]وهو ما يظهر بجلاء في حالة الأزمة السورية كما ذكرنا آنفاً.

وبعد، فإن إحاطة القائمين على تصميم وإدارة برامج التدخل لمساعدة ضحايا النزاعات وتمكينهم بالسياق القانوني للنزاع لا يعد ترفاً، بل ضرورةً موضوعيةً تفرضها تعقيدات الأوضاع على الأرض، كما تفرضها القيود اللوجستية والبيروقراطية المحيطة بتلك العملية، ناهيك عن تعقيدات الملابسات السياسية أيضاً، وهو ما يتناوله الجزء التالي.

2:2 السياق السياسي

ويتعين على من يتصدى لتصميم برامج التدخل لمساعدة ضحايا النزاعات، الإحاطة كذلك بمفهوم النزاع وتعريفاته وأسبابه، كما يتعين عليه الإحاطة بالنظريات أو النماذج النظرية المفسرة له، والتي تختلف باختلاف المنظور الفكري.

وبشكلٍ عام تتفق الكتابات المتخصصة أن النزاع موقفٌ قائمٌ على اللاتعايش ينشأ بين طرفين أو مجموعةٍ من الأطراف نتيجة الاختلاف أو التناقض حول: الهوية أو القيم والأيديولوجيات، أو الموارد، أو السلطات، أو المصالح، ما يدفع الأطراف إلى اتخاذ سلوكات عدائية تجاه الأطراف الأخرى سعياً إلى حسمه لصالحها[5]

1:2:2 عناصر وخطوات تحليل النزاع

وتعد عملية تحليل النزاع الخطوة الأولى الضرورية لتصميم برامج التدخل وإحلال السلام، شريطة الالتزام بمجموعة من المبادئ من أهمها: عدم التسبب في الأذى لأيٍ من الأطراف، والمرونة وتحديث المعلومات باستمرار، والتشارك والتعاون مع أكثر من جهة في التحليل من حيث تدقيق المعلومات وتبادل التحليلات، وإشراك أصحاب المصلحة وتشجيعهم على الانخراط في التحليل.

وبشكلٍ عام تتضمن عملية تحليل النزاع تعيين العناصر الأساسية للتحليل، ومن ثم اختيار النموذج النظري المناسب للتعويض عن حدوده ومتغيراته حتى يتم التحليل، وهذه العناصر الرئيسة هي: [6]

1:2:2 :1 سياق النزاع (ملف النزاع)

من حيث الملابسات والجذور التاريخية والاجتماعية والسياسية، ويتضمن لمحة موجزة عن حالة النزاع من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة : ماذا؟ ، وأين؟، ومتى؟، من أجل فهم أكثر واقعية للمشاكل والظروف أو التحديات التي يتم مواجهتها، كما يساهم ملف النزاع في معرفة أساليب تطوير مؤشرات النزاع وتقييم المخاطر .

2:1:2:2 مُسببات النزاع

أو العوامل المباشرة وغير المباشرة التي أدت إلى نشوبه، من أجل أن نكون قادرين على تحديد أسباب النزاع والعوامل التي تطيل من أمده، كما أنه يساعد على القاء نظرة على تاريخ النزاع في محاولة للكشف عن أنماط معينة من العوامل الأيديولوجية، أو السياسية، أو الاقتصادية.

ويتم التحليل السببي عادةً على ثلاث خطوات: يجري في الأولى رصد العوامل المباشرة وغير المباشرة ووصفها، وفي الثانية يجري تحديد الأولويات وترتيب العوامل المسببة وفقاً لأهميتها وخطورتها، وغالباً ما يجري ذلك من خلال أشكال توضيحية وخرائط ذهنية، أما الخطوة الثالثة فتتضمن وضع سيناريوهات لكيفية تسبب تلك العوامل في نشوب النزاع، وتعيين المخاطر والفرص المصاحبة لكل منها.

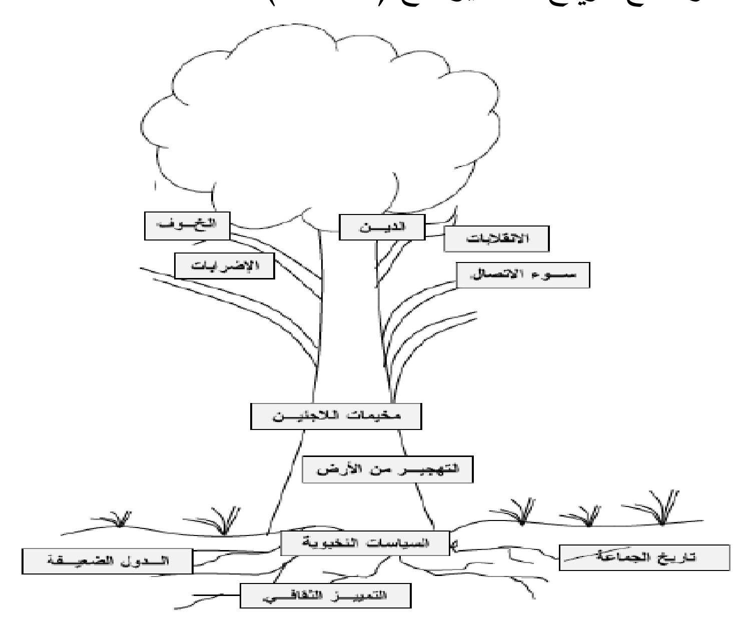
3:1:2:2 أطراف النزاع

بمن فيهم الأطراف الفاعلة (الفواعل) وأصحاب المصلحة في النزاع سواء كانوا أصحاب مصلحة أصلية مباشرة، أو مصلحةٍ فرعيةٍ غير مباشرة، وسواء كانوا داخليين، أو كانوا خارجيين دوليين أو إقليميين، وغالباً ما يجري التعبير عن تلك العلاقات بالرسوم التوضيحية أيضاً.

2:2:2 أدوات تحليل النزاع [7]تشير الأدبيات إلى مجموعة من الأدوات (النماذج النظرية) متنوعة الاستخدام في مجال التحليل السياسي للنزاعات من أهمها:

1:2:2:2 نموذج شجرة النزاع

هي أداة ذات طابع تصوري وتصنيفي، فهي تُصوِر التفاعل بين العوامل الظاهرة، والعوامل البنيوية والديناميكية، فتمثل الجذورُ العواملَ البنيوية" الساكنة"، ويمثل الجذعُ القضايا/المشاكل الظاهرة التي تربط بين العوامل البنيوية والعوامل الديناميكية التي تمثلها الأوراق التي تتحرك مع الرياح. كما يوضح (الشكل 1)



شكل (1)

نموذج شجرة النزاع

١. **العوامل البنيوية** :هي الأسباب الجذرية للنزاع، ومن الصعب التأثير فيها على المدى القصير؛ لذلك يُعد هذا هو المجال الأمثل للتعاون في مجال التنمية، والتدخل على المدى البعيد للوقاية من العنف البنيوي كما سنعرض في الجزء التالي المتعلق بحل النزاعات من مدخل(نظرية الحاجات الانسانية).

٢. **القضايا/المشكلات الظاهرة** manifest issues: هي القضايا أو المشكلات التي يتحدث عنها أطراف النزاع بشكل علني، وتتضمن أساسا" موضوع "النزاع."

٣. **العوامل الديناميكية:** وتتضمن أشكال الاتصال، ومستوى التصعيد، ومظاهر العلاقات ...الخ . ويتضمن العمل مع هذه العوامل الديناميكية أفقًا قصيراً من الزمن، حيث تكون ردود الفعل إزاء التدخل سريعة وأحيانا غير متوقعة، ومن امثله ذلك، التدخلات الدبلوماسية، أو تحويل النزاع متعدد المسالك إلى شكلٍ مباشر من التفاعل بين أطراف النزاع، ويجب التأكيد هنا أنه عندما يتعلق الأمر بالعوامل الديناميكية، تكون سرعة وصول الموارد أولى وأهم من وفرتها (السرعة أفضل من الوفرة).

2:2:2:2 نموذج خريطة النزاع

تشبه هذه الأداة الخريطة الجغرافية، وتسعى خريطة النزاع الى رسم صورة مبسطة توضح كل من:

١. **الفواعل** ومدى" قوتها"، أو مدى قدرتها على التأثير في النزاع، ويرمز إليها بدوائر تتسع أو تضيق تبعاً لقوة الفاعل وقدرته على التأثير في سير النزاع.. ويرمز إلى الأطراف غير المباشرة بأنصاف دوائر.

٢. **علاقات الفواعل** بعضها مع بعض؛ ويرمز لها بخطوطٍ قد تكون متصلةً في حالة التحالف، أو متقطعةً في حالة العلاقة الضعيفة أو الهشة، أو متعرجة في حالة علاقة التوتر، أو أسهم ذات رؤوس للإشارة إلى النفوذ والتأثير.

٣. **القضايا أو المشكلات** التي يطرحها النزاع.، ويرمز لها بمستطيلات.. وهكذا.

وتعكس خريطة النزاع وجهة نظر المحلل أو المجموعة من المحللين بشأن حالة نزاع معين في لحظة زمنية معينة، ولا ينبغي أن تكون على قدر كبير من التعقيد.

3:2:2:2 نموذج جلاسل للتصعيد

التصعيد هو زيادة في التوتر داخل نزاع ما، ومبدئياً، يبدأ النزاع من خلال رغبة كل طرفٍ من الأطراف في تحقيق شيء ما، لكن لا يبقى الأمر متعلقاً بالرغبة بل يتجاوز ذلك إلى الرغبة في إلحاق الأذى بالخصم، وتتمثل المرحلة النهائية للتصعيد في التدمير المتبادل، كما يوضح الجدول التالي:

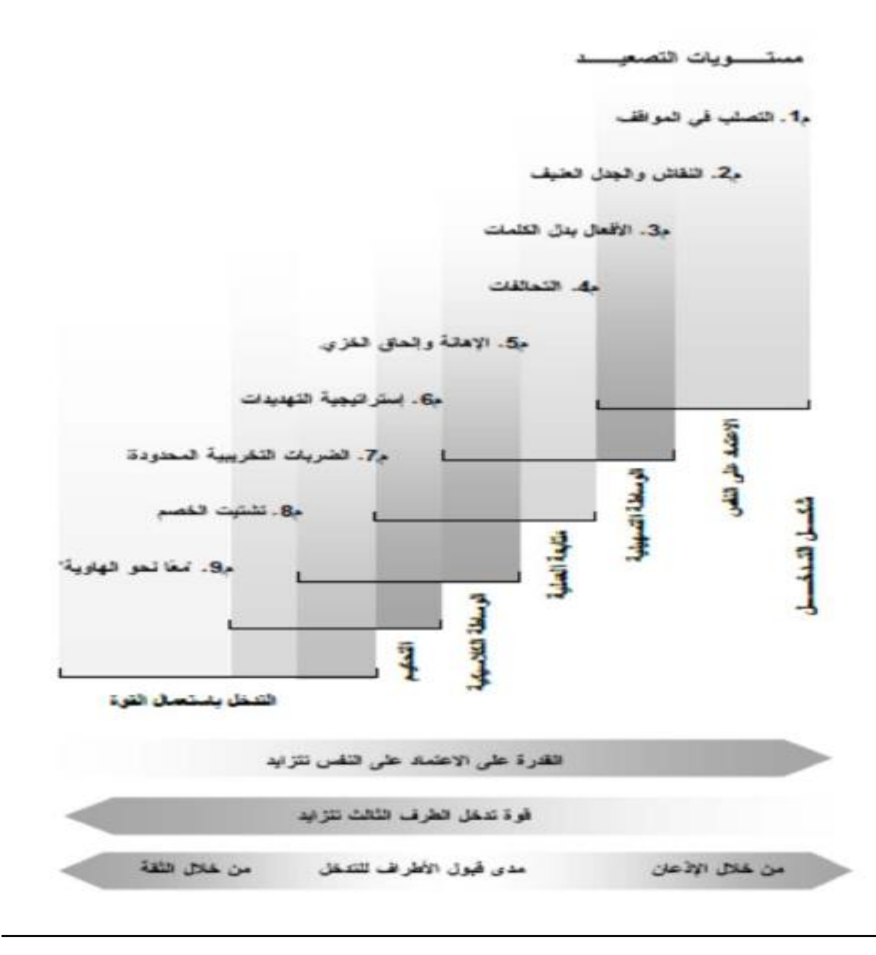
جدول (4)

نموذج جلاسل للتصعيد

	مرحلة التصعيد	الوصف
1	التصلب في المواقف	تؤدي القسوة والصلابة في المواقف تجاه موضوع النزاع إلى بوادر مواجهة، مع بقاء إمكانية الحل عبر التفاوض قائماً
2	الجدل العنيف	يظهر الاستقطاب الحاد في الآراء والمواقف مصحوباً بشعور الاستعلاء والاحتقار
3	التحول من القول إلى الفعل	انطباع عام بعدم جدوى النقاش، والتركيز على الوقائع الملموسة على الأرض وتنامي خطر التأويل الخاطئ لأقوال وأفعال الطرف الآخر
4	البحث عن تحالفات	محاولة كل طرف بناء تحالفات تدعم موقفه من خلال إبراز المصالح المشتركة مع الحلفاء.
5	إهانة الطرف الآخر	شن الحملات الدعائية التي تنال من أخلاقيات الخصم
6	التلويح بالتهديدات	إعطاء مهل زمنية لتغيير المواقف والتلويح باتخاذ إجراءات عنيفة
7	توجيه ضربات محدودة	تجريد الخصم من بشريته لإضفاء الشرعية على توجيه ضربات (إجراءات) محدودة تطال مصالحه الحيوية
8	إنهاك الخصم وتشتيته	تكثيف الأعمال العدائية على نطاق واسع لإنهاك الخصم وتشتيت جهوده
9	معاً نحو الهاوية	تصل الأطراف إلى مرحلة المواجهة الشاملة مع تقبل فكرة الخسائر

ويفرق جلاسل بين تسعة مستويات للتصعيد، تتوالى في حركة نازلة نحو الأسفل؛ حيث يتم استدراج أطراف النزاع بفعل ديناميكيات التصعيد السلبية، وهي غير خط؛ إذ تحدث ضمن سلسلة من الانهيارات المتتالية. كما يوضح (الشكل 2)

وقد تستقر أطراف النزاع في مرحلة معينة لفترة ما، لكنها سرعان ما تنحدر نحو مستوى أدنى من التصعيد، وكلما زاد مستوى التصعيد، كلما تطلب الأمر من الطرف المتدخل أن يكون أكثر فعالية وقدرة على التأثير، وعادة ما تكون أشكال التدخل المتسمة بالتفاعل مناسبة للنزاعات ذات مستويات التصعيد المنخفضة او المتوسطة، حيث تكون الأطراف لاتزال راغبة في الجلوس معً أو التحادث حول النزاع.

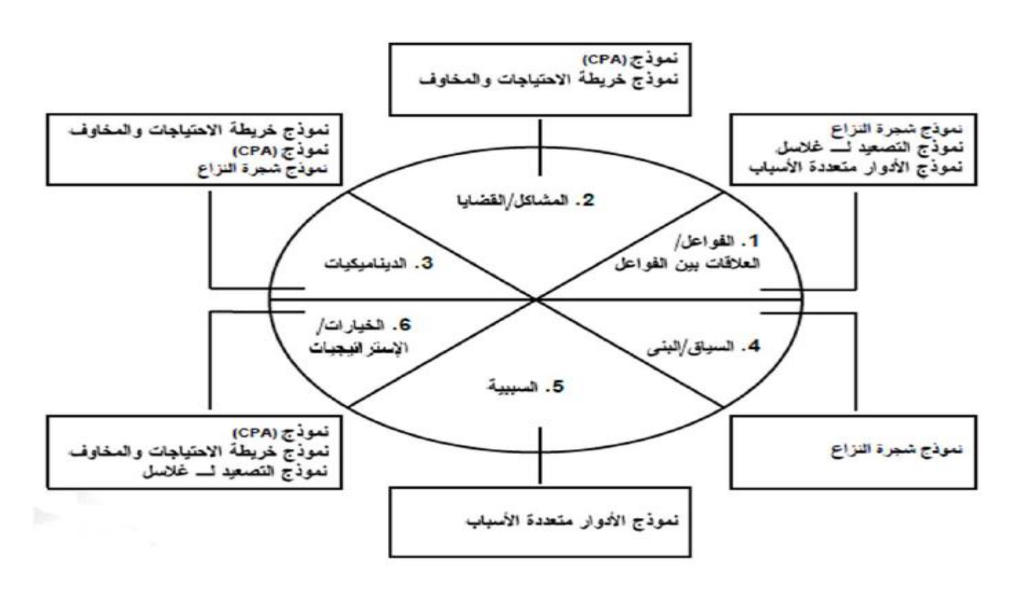


شكل (2)

سلسلة الانهيارات لجلاسل

<u>**2:2:2:4 نموذج عجلة النزاع**</u>

هي أداة لتحليل " ما وراء" النزاع، وهي مناسبة لتقديم الأدوات الأخرى، حيث إن كل جزءٍ من الأجزاء الستة المشكِّلة للعجلة يمكن تحليله باستخدام إحدى الأدوات الأخرى، وتقدم العجلة نظرةً كلية قبل الشروع في تحليل جوانب معينة للنزاع، ويرمز استعمال العجلة في هذا النموذج الى الشمول والديناميكية في نفس الوقت،؛ إذ حالما يتم فحص مختلف الجوانب، يتم إعادة تجميعها معًا من اجل الإبقاء على استمرارية التحليل.



شكل (3)

نموذج عجلة النزاع

وتتضمن تلك الأداة ستة متغيرات يجري تحليلها هي:

١. **الفواعل/العلاقات** : إذا كانوا متورطين بشكلٍ مباشر في النزاع يسمون" أطراف النزاع"، أما إذا كانوا قد أصبحوا معنيين به خلال مرحلة التحويل عندما يتعلق الأمر بمخرجات النزاع فيسمون" الأطراف الثالثة، وهناك أطراف لها مصالح على محك النزاع ولكنها لا تكون متورطة فيه/معنية به بشكل مباشر.
٢. **القضايا/المشاكل** : ما الذي تختلف او تتقاتل حوله أطراف النزاع؟

ويتضح من تلك النماذج أن مرحلة التدخل التربوي لصالح ضحايا النزاعات لابد أن تنطلق وتبنى على تحليل علمي سليم لأصول تلك النزاعات وتطورها، لأن مضمون ذلك التدخل وتوقيته مرتبط بتلك الأسباب والتداعيات ارتباطاً موضوعياً.

وتشير العديد من حالات التدخل التربوي لدعم هؤلاء الضحايا في المنطقة العربية إلى حساسية مرتبطة بالعوامل المسببة للصراع، وبالتالي أهمية تجنبها في مضامين المناهج الدراسية المقدمة، مثلما في حالة اللاجئين السوريين في لبنان، وفي كردستان العراق، حيث تتجنب الجهات المسؤولة المساس بالثوابت الثقافية أو المذهبية التي كانت سبباً في تأجج النزاع أصلاً، أو تتجنب إثارة حفيظة أطراف النزاع الفاعلين خاصة إذا كانت جهود التدخل التربوي تجري داخل مناطق نفوذهم.

3:2:2 مقاربات حل النزاعات

وتشير الكتابات المتخصصة إلى أنه عادة ما يتم استعمال المقاربات التالية لحل النزاعات، **<u>وتناسب كل مقاربة منها مستوى معيناً أو سبباً من مسببات النزاع</u>:** (8)

1 . مقاربة هارفارد Harvard Approach

تؤكد هذه المقاربة على الاختلاف القائم بين المواقف (ما يقول الناس بأنهم يريدونه) من جهة وبين المصالح (لماذا يريد الناس ما يقولون بانهم يريدونه) من جهةٍ أخرى، وتجادل هذه المقاربة بانه يمكن حل النزاع عندما يركز الفاعلون على المصالح بدلا من المواقف، وعندما يعملون على تطوير معايير مقبولة من طرف الجميع للتعامل مع هذه الاختلافات.

١- مقاربة الحاجات الإنسانية Human Needs Theory

تجادل هذه النظرية بأن أسباب النزاعات تكمن في مجموعةٍ من الاحتياجات الإنسانية الأساسية العالمية/الكونية يتم إرضاؤها، وهي تدعو الى تحليل هذه الاحتياجات، والتواصل بشأنها، والعمل على إرضائها من اجل الوصول الى حلٍ للنزاع.

٢- مقاربة تحويل النزاع Conflict Transformation Approach

تجادل هذه المقاربة بان النزاع إما أن يكون تفاعلاً بنّاءً أو تفاعلًا هدّاماً خلال التعامل مع النزاع، أو الطريقة التي يتم من خلالها العمل على تحويل النزاع، وينظر الى النزاعات، حسب هذه المقاربة، على أنها تفاعل للطاقات، ويتم التركيز على الإدراكات المختلفة والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تُبنى فيه الحقيقة، ويسعى التحويل البنّاء للنزاع الى تقوية الفاعلين ودعم التعارف والاهتمام المتبادل بينهم.

وقد يثار التساؤل حول أهمية دراسة نماذج ومقاربات حل النزاعات بالنسبة للقائمين على تخطيط وتصميم جهود التدخل التربوي، باعتبارها مهمة سياسية تضطلع بها الأطراف الوسيطة والمنظمات الدولية المختصة، لكن الاندهاش سرعان ما يزول عندما ندرك أن ثمة أدواراً غير مباشرة قد تلعبها جهود التدخل التربوي في تخفيض منسوب التوتر، كما في حالة تطبيق مقاربة "تحويل النزاع" على سبيل المثال، حيث يصبح المدخل الثقافي أحد أدوات حل النزاع.

3:2 السياق الإنساني

هو محصلة تفاعل العوامل المسببة للنزاع والمرافقة له، ويمثل الجانب العصي على الإحصاء والتقييم من مجموع خسائره، فقد يسهل تقدير الخسائر المادية ممثلة في كلفة الحرب وأدواتها، وتكاليف إعادة الإعمار للمناطق المدمرة، بينما يصعب جداً تقدير حجم الخسارة المتعلقة بمستقبل الأفراد ومشاعرهم، ومدى ما تعرضوا له من معاناة.

1:3:2 مهمة تقييم الوضع الإنساني

وتعد عملية تقييم الأوضاع الإنسانية المترتبة على النزاعات أمراً حيوياً، غير أنها تواجه صعوبات جمة في تطبيقها في ظل غياب نظم الإحصاء وآلياته في تلك المناطق، كما تواجه صعوبات قانونية تتعلق بولاية الجهة القائمة بهذا العمل:

- فالولاية الأصيلة في تقييم الأوضاع الإنسانية لضحايا الحالات الطارئة، بما في ذلك النزاعات بأنواعها، هي للسلطات الوطنية التابع لها هؤلاء الضحايا، وهي تقوم بها منفردة أو بمساعدة من تسمح لهم بالتدخل من الدول أو المنظمات،

طالما كان وجودهم داخل نطاق سيادتها وحدودها، كما في حالات النزوح الداخلي بسبب الكوارث.

- وفي حالات النزوح القسري الداخلي بسبب أعمال العنف والنزاعات المسلحة الداخلية التي تكون الدولة طرفاً فيها، يجوز للجنة الدولية للصليب الأحمر والمفوضية السامية لشؤون اللاجئين بالتنسيق مع الدولة المساعدة في تقييم الأوضاع الإنسانية للضحايا في إطار اتفاقيات جنيف الأربعة وبروتوكولاتها الإضافية والقانون الدولي الإنساني، دون أن يُعد ذلك تدخلاً في شؤونها.[9]

- وتنتقل الولاية في تقييم الأوضاع الإنسانية إلى السلطات الوطنية لدول العبور او اللجوء بالتنسيق مع المنظمات الدولية المعنية في وضعيات اللجوء الإنساني بسبب النزاعات خارج أراضي الدولة الأم.

ويتم تقييم الأوضاع الإنسانية للاجئين (تعيين الاحتياجات العاجلة NARE) بواسطة المفوضية السامية لشؤون اللاجئين وفقاً للاعتبارات التالية: [10]

- تقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين هو تقييم أولي للاحتياجات المتعددة القطاعات، يمكن تكييفه بسهولة، ومصمم لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين.
- يُحدد فريق تقييم الاحتياجات منهجيات جمع البيانات التي يجب اعتمادها والمواضيع التي يجب معالجتها، (مستخدمو تقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين غير ملزمين بإنجاز كامل التقييم المبين في قائمة التحقق الخاصة بتقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين؛ ويمكنهم انتقاء واختيار الأساليب والمواضيع اعتماداً على ظروفهم، والموارد المتاحة والوقت والغرض من التقييم وأنواع التدخلات المخطط لها).
- يمكن تكييف أسئلة جمع البيانات في قائمة التحقق الخاصة بتقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين للأخذ في الاعتبار الوضع المحلي. يمكنك تغيير أو حذف الأسئلة المقترحة، أو إضافة أسئلة جديدة.

وتتبنى المفوضية نموذجاً إجرائياً لتنسيق شؤون اللاجئين يتضمن: [11]

١. **التأهب:** تحرص المفوضية على إعداد تحليلات مشتركة للمخاطر واستكمال خطط وإجراءات التأهب المشتركة عند الضرورة.

٢. **استراتيجية الحماية:** توجه المفوضية عملية تطوير استجابة شاملة للاجئين بالاعتماد على مساهمات الشركاء.

٣. **تعبئة الموارد:** تنسق المفوضية بشكلٍ عاجل وبصورةٍ مستمرة نداءات مشتركة بين الوكالات لجمع الأموال، وتسعى للحصول على الدعم من خلال التعهدات التي قُطعت في المنتدى العالمي للاجئين وغيره من المنتديات ذات الصلة المعنية بجمع الأموال.

٤. **الهيكل القطاعي:**

أ. يحدد مدى إمكانية تكييف آليات التنسيق الحالية (بما في ذلك نهج المجموعات) التي تقودها الحكومة أو الآليات المشتركة بين الوكالات لتُلبي الاحتياجات الناشئة عن تدفق اللاجئين بما يتماشى مع مسؤوليات المفوضية.

ب. تُنشى المفوضية، عند الضرورة وكلما كان ذلك ممكناً، آليات تنسيق قطاعية مع نظرائها الحكوميين لقيادة عمليات تقييم احتياجات كل قطاع وآليات التخطيط والرصد والإبلاغ وإدارة المعلومات داخل القطاعات وفيما بينها وعلى المستويين الوطني ودون الوطني.

ت. تقود المفوضية فريق العمل المعني بحماية اللاجئين وتضمن انعكاس المخاوف المتعلقة بالحماية في عمل القطاعات الأخرى، كما تضمن مشاركة اللاجئين والمجتمعات المضيفة بطرق مراعية للعمر والجنس والتنوع.

ث. تضمن المفوضية أن القطاعات الأخرى وقياداتها، بما في ذلك قيادات باقي الوكالات، لديها الخبرات والتجارب والقدرات التشغيلية المناسبة.

ج. يحافظ ممثل المفوضية على وجود اتصال مباشر مع الحكومة بشأن قضايا اللاجئين، كونه المسؤول عن جودة الاستجابة لشؤون اللاجئين.

٥. منتدى التنسيق: متى ما كان ذلك مناسباً، تُنشئ المفوضية منتدى وطنياً للتنسيق، برئاسة مشتركة من الحكومة إن أمكن، لدعم الاستجابة الشاملة للاجئين.
٦. إدارة المعلومات: تبني المفوضية أو تعزز إدارة المعلومات بما في ذلك مساهمات الوكالات الأخرى.
٧. تبادل المعلومات: تضمن المفوضية تبادل المعلومات بانتظام مع المنسق المقيم وفريق الأمم المتحدة القُطري وتحديثها وتضمن التنسيق مع منسق الشؤون الإنسانية والفريق القطري المعني بالشؤون الإنسانية (حيثما يعملون) وتتبادل المعلومات بانتظام مع الجهات المانحة.

2:3:2 تلبية احتياجات النساء المتضررات بسبب النزاعات المسلحة

طبقاً للقرار رقم 1 الصادر عن المؤتمر الدولي (الهدف النهائي 1-1، خطة العمل 8)، أعدت اللجنة الدولية للصليب الأحمر وثيقة توجيهية تتناول موضوع احتياجات النساء المتضررات بسبب النزاعات المسلحة. وتستند هذه الوثيقة إلى منشور اللجنة الدولية بعنوان "النساء يواجهن الحرب" (2001)، وهي دراسة استغرقت ثلاث سنوات حول أثر النزاعات، وقد أعدت اللجنة الدولية وثيقة توجيهية تتناول موضوع احتياجات النساء المتضررات من النزاعات المسلحة وتقدم النصح عن كيفية تنفيذ توصياتها على نحو فعال.[12]

وإذا كانت دراسة "النساء يواجهن الحرب" قد ساهمت بكثيرٍ في زيادة الوعي بالاحتياجات الخاصة للنساء أثناء النزاعات المسلحة، فإن نتائجها يجب أن تتحول إلى إجراءات عملية بالنسبة لصانعي السياسة والعاملين في الميدان إذا أريد لها تحقيق الهدف المطلوب.

وقد تناولت الدراسة احتياجات النساء في أوضاع الحروب وفقاً لمحاور عديدة من أهمها [13]

- الأمان الشخصي، وعدم التعرض للعنف الجنسي.
- التحرر من خطر الترحيل التعسفي.

- الغذاء والماء وإعداد الطعام.
- وسائل كسب العيش (الزراعة وغيرها).
- الوقاء (المسكن، والملبس).
- الصحة (الرعاية الصحية، المرافق الصحية..).
- الحفاظ على الوحدة الأسرية، وجمع شمل الأسر.
- التعليم والتدريب، والحصول على المعلومات.
- الممارسات الدينية والثقافية.
- الوثائق الشخصية.

والهدف من الوثيقة التوجيهية هو توفير أداة عملية لضمان تلبية احتياجات النساء على نحوٍ ملائم من خلال البرامج والخدمات الإنسانية. وهذه الوثيقة موجهة في المقام الأول إلى موظفي اللجنة الدولية المعنيين بالتخطيط للبرامج الإنسانية وتنفيذها. وقد حُررت أيضاً بطريقةٍ تسمح للجنة الدولية بتقاسم تجربتها في العمل من أجل النساء المتضررات بسبب النزاعات أو العنف مع موظفي المنظمات الأخرى.

ووُضعت الوثيقة التوجيهية لتكون مرجعاً سريعاً وتضمنت مواضيع محددة يمكن الرجوع إلى كل واحدٍ منها على حدة، وتشمل هذه المواضيع التي تتمحور حول احتياجات المستفيدات ما يلي: السلامة الشخصية، والعنف الجنسي، والنزوح، وحرية الحركة، والطعام ومستلزمات المنزل، والماء، ومصادر العيش، والمأوى، والصحة، والحفاظ على الروابط العائلية، والتربية والإعلام، والعادات الدينية والثقافية، والفئات الاجتماعية، والقضايا القانونية.

وتُعالجَ المشاكل التي تواجهها النساء أثناء الاحتجاز على نحوٍ منفصل لأنه يتعين على الأشخاص المحرومين من حريتهم الاعتماد على سلطات الاحتجاز في تلبية احتياجاتهم الأساسية، وللجنة الدولية تفويض خاص في مجال الاحتجاز، وهذا القسم من الوثيقة يساعد القائمين على برامج التدخل في التعرف على المشاكل الخاصة التي تواجهها النساء المحرومات من حريتهن.

ويعكس التقسيم الموضوعي للوثيقة التوجيهية ما خلصت إليه الدراسة من أن تجربة النساء في النزاعات المسلحة متعددة الأوجه، إذ تشمل الاحتجاز والعزل وفقدان الأقارب والسلامة البدنية والأمن الاقتصادي وشتى أنواع الحرمان وتزايد خطر العنف الجنسي والجرح وحتى الموت.

وتهدف كل من الدراسة والوثيقة التوجيهية إلى التأكيد على رفض أن تكون النساء هن دوماً الضحايا بصورة حتميةً، حتى وإن كن عُرضة للخطر عند اندلاع العمليات العدائية.

والوثيقة التوجيهية حافلة بالاقتراحات المتعلقة بالتدابير والأنشطة الميدانية الرامية إلى تخفيف أثر النزاعات المسلحة على النساء، وتستند هذه الاقتراحات إلى أفضل الممارسات والعبر المستخلصة من الاحتياجات في مجال حماية ومساعدة النساء المتضررات بفعل النزاعات المسلحة، ويضم كل قسمٍ في بدايته معلومات موجزة أساسية تمكن القراء من التركيز على التوجيهات المقترحة علاوة على وصف المشكلة، ويتبع ذلك ملخص للنقاط الرئيسية الواجب مراعاتها في البرامج التي يجري تنفيذها لمصلحة النساء والمطبات التي ينبغي تلافيها.

علاوة على هذا تقدم الوثيقة استعراضاً للإطار القانوني ذي الصلة، لا سيما القواعد العامة والخاصة التي تحمي النساء في النزاعات المسلحة، كما أدرجت نماذج عملية تجسد كل موضوع من المواضيع المطروحة فتزيد من فهم مشكلة ما بوضعها في سياق واقعي، وبإمكان المهتمين مقارنة سيناريو معين بحالات واقعية وأوضاع تواجههم حالياً واستخدامها قاعدة تبنى عليها الإجابات المناسبة، وهذه النماذج مستمدة من حالات واقعية واجهتها اللجنة الدولية في عملياتها أو في الأبحاث التي قامت بها أثناء الإعداد للدراسة بعنوان " النساء يواجهن الحرب " .

ويتضح مما سبق إن الوثيقة التوجيهية تشدد على الإجابات العملية لاحتياجات النساء، فالقراء الذين يسعون إلى اتباع نهج نظري أو إلى معلومات أكثر شمولاً عن أحكام القانون الدولي التي تحمي النساء في حالات النزاع المسلح، عليهم الرجوع إلى دراسات مثل هذه الدراسة، وقد وردت المواد المرجعية ذات الصلة في قائمة مرفقة بهذه الوثيقة.

٣-الإحاطة بخصائص السياق المُضيف

تقتضى الطبيعة طويلة الأمد لأزمة اللجوء في المنطقة العربية المزيد من الجهود في تعزيز القدرة على الصمود، وتواصل كل من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مشاركة المؤسسات المحلية للمجتمعات المستضيفة، وتعزيز قدراتها على فهم احتياجات السكان المحليين وتحدياتهم، لتحقيق أقصى استفادة من تدخلات بناء القدرة على الصمود في مختلف القطاعات، ويواصل الشركاء في خطة الاستجابة الإقليمية للاجئين دعمهم للمؤسسات الوطنية لتحسين الحماية وتقديم الخدمات تحسيناً تدريجياً، بغية استكمال جهود الحكومات الوطنية كلما لزم الأمر.

ويحصل اللاجئون حالياً على الدعم من أجل الحصول على الخدمات الوطنية في قطاعي التعليم والصحة، وعلى الرغم من ذلك، تساعد أنشطة الاستثمار المصاحبة في تعزيز القدرة على الصمود، وتعزيز قدرات المؤسسات الوطنية المثقلة بالأعباء، من أجل تقديم خدماتٍ كافية وجيدة لعددٍ أكبر من اللاجئين وكذلك المواطنين.

1:3 تقدير احتياجات السياق المُضيف

إن تقدير جوانب ضعف المجتمع المُضيف واحتياجاته لا تقل في أهميتها عن مثيلتها لدى اللاجئين، ولا سيما في ظل الصعوبات التي تواجه الاقتصادات الوطنية للدول العربية المُستضيفة للاجئين، حيث تواجه الفئات السكانية الضعيفة تحديات كبيرة، وتواصل "خطة الاستجابة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على الصمود" الاستعانة بالبيانات الرسمية لمعدلات الفقر الصادرة عن الجهات المختصة إلى جانب خريطة الفقر؛ لاستهداف المجتمعات الأكثر ضعفاً بين المناطق التي تأوي أعداداً كبيرة من اللاجئين، كما تُؤكد على العمل مع الأطراف الفاعلة المحلية والحكومة لمواصلة تعزيز القدرات من أجل فهمٍ أفضل للاحتياجات والتحديات والفرص ذات الصلة باستضافة اللاجئين.[30]

ولسياسة دعم المجتمعات المستضيفة للاجئين أهمية خاصة في الدول التي تسمح بالاندماج الكامل لهم بين مواطنيها، حيث ينخرط هؤلاء بشكل مباشر في خطط التنمية

الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات المحلية، بكل ما تعانيه من أعباء واختلالات، على عكس الدول التي تفرد لهم مناطق خاصة يسهل في وجودها تعيين الاحتياجات الخاصة باللاجئين والعمل على تلبيتها.

فعلى سبيل المثال توجه منظمات الأمم المتحدة ذات الصلة، وكذلك الشركاء الدوليون وعلى رأسهم الاتحاد الأوربي مساعدات نقدية وعينية ضخمة إلى الحكومة المصرية لكونها أكثر الحكومات العربية استقبالاً لموجات اللجوء والنزوح في المنطقة، وهي مساعدات موجهة لدعم السياق الاقتصادي المصري المستضيف والمثقل بالأعباء أصلاً، علاوة على ما توفره بعض الدول الشريكة من دعم سياسي أمام صندوق النقد الدولي في برنامج الإصلاح الاقتصادي.[14]

وتحكم العلاقة بين المنظمات الدولية المقدمة للمساعدات وخطط التدخل وبين الدول المستضيفة قواعد دولية حاكمة؛ فقد جاء في ديباجة الاتفاقية الدولية لوضع اللاجئين الصادرة عام 1951 أن للدولة أو الدول التي تستقبل أعدادا هائلة من اللاجئين الحق في الحصول على المساعدات المالية اللازمة لتلبية احتياجات هؤلاء اللاجئين وذلك من جهتين هما: الأمم المتحدة ممثلة في المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، وكذلك من الدول الأخرى التي لا تستقبل لاجئين ويكون بمقدورها المساعدة وتقديم الدعم المالي، إيمانا منها بالطابع الإنساني والاجتماعي لحالة اللجوء وباعتبارها كذلك صورة من صور التعاون الدولي بين الدول لمواجهة الحالات الدولية المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن احتياجات الدولة المضيفة من الدعم المالي تحدد بناء على عدد اللاجئين الموجودين فيها، كما أن حقها في الحصول على هذا الدعم مكفول ولكن في ضوء سياسة وبرامج المفوضية وشركائها التي تكفل توزيع جهودها ونشاطاتها وإمكانياتها بين مختلف المناطق والدول دون تفضيل واحدةٍ على الأخرى، هذا ولا يمكن إنكار دور المنظمات الدولية الإنسانية التي يمكن أن تساعد في دعم الدول التي تحتضن اللاجئين كمنظمة الصليب الأحمر وغيرها فلا يمكن لمنظمة واحدة الاضطلاع بمهمة حماية ومساعدة الأشخاص اللاجئين.[15]

2:3 استفادة السياق المستضيف من وجود اللاجئين

وبقدر ما ينظر إلى وجود اللاجئين بوصفه عبئاً اقتصادياً، هناك مؤشرات إيجابية في بعض الحالات؛ فترصد إحدى الدراسات وجود آثار سلبية على الاقتصاد بسبب وجود اللاجئين لعل من أهمها: عجز الموازنة العامة وزيادة الإنفاق الحكومي، وارتفاع معدلات التضخم ومعدلات البطالة، ونمو اقتصاد الظل بسبب ممارسة كثير منهم للعمل بصورة غير نظامية، وإجهاد البنية التحتية للخدمات في قطاعات التعليم والصحة والمرافق.. لكنها ترصد أيضاً بعض جوانب الاستفادة متمثلة في: زيادة حجم التمويل الدولي، واستقطاب بعض المستثمرين من بلد اللجوء، وازدهار الصناعات الصغيرة والتجارة الداخلية.[(16)]

3:3 منهجية دراسة الآثار الاقتصادية والاجتماعية لوجود اللاجئين

ويلاحظ أنَّ هناك فجوة منهجية في أدوات العمل الإنساني تتمثل في غياب التقييم المستفيض لآثار اللاجئين أو النازحين والتكاليف المترتبة عليهم، إذ نادراً ما تحلل الجهات المانحة النتائج الاقتصادية "لاستثماراتها" في البرامج والمشروعات على مستوى العالم، وحتى لو كان هناك بعض تلك الدراسات، فعادة ما تكون دراسات وصفية غير مكتملة، ففي حين أنَّ الحكومات تميل إلى تقييم آثار اللاجئين وتكلفتهم على المجتمع المضيف، تتبع الجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية منحىً آخر؛ حيث تركز على نتائج مشروعاتها المتعلقة بتطوير مهارات اللاجئين و توليد الدخل أو تقديم المساعدات المادية أو قسائم الإعاشة (الكوبونات) للاجئين، لكن أياً من المنهجين المتبعين يعجز عن تقديم توضيح إجمالي للآثار الاقتصادية الكلية والجزئية والمالية ناهيك عن أن المنهجين يشوبهما غياب واضح للتحليلات الكمية والبيانات التطبيقية الموثوقة.[(17)]

وقد أصدر مركز دراسات اللاجئين في أكسفورد دراسة بعنوان "إرشادات لتقييم آثار التهجير القسري وتكاليفه"، وتهدف إلى تقديم الدعم إلى كل من صانعي السياسات في البنك الدولي والفاعلين الإنسانيين، وذلك من خلال توفير أدوات تقييم مناسبة

وسهلة الاستخدام لتحليل التبعات الاقتصادية والمالية للمساعدات التنموية والإنسانية. وتتكون هذه المنهجية من ثلاث مراحل من التحليل [18]

- **المرحلة الأولى:** إدماج جميع "جماعات أصحاب المصلحة" المعنيين في التحليل وهم: اللاجئون، والمجتمع المضيف، وبلد الاستضافة، والبلد الأصلية، ومقدمو المساعدات للمهجَّرين.

وقد يبدو تحليل الآثار والتكاليف للبلاد الأصلية متعارضاً مع بعض التقييمات المعتادة التي تتعلق بالآثار الواقعة على اللاجئين أنفسهم وعلى مستضيفيهم، ومع ذلك، فغالباً ما تكون الآثار قاسية جداً، ومثال ذلك فقدان تلك الدول للطلب المحلي للمستهلكين، وفقدان الطلب على القوى العاملة المهنية والمهرة، ولذلك الوضع تأثيرات بعيدة الأمد على إنماء البلاد، وعلى احتمالات عودة اللاجئين.

- وفي **المرحلة الثانية** يتم تحليل مجموعة من المحاور كمِّية لقياس الآثار (مثل: الدخل، والأصول، والتوظيف، والوصول إلى الموارد الطبيعية)، مع التركيز على عوامل أخرى مؤثرة كالعمر، والجنس، وطول مدة البقاء في المنفى، كما تُحدَّد في هذه المرحلة بعض العوامل النوعية مثل: إدراكات الأمن والحماية.

وتكمن أهمية دمج العوامل المؤثرة والنوعية في أنها تمكن من إدراك أنَّ استراتيجيات كسب الرزق معرضة لقدرٍ كبير من التعديل والتكييف والتحويل نتيجة ظروف التهجير القسري ومثال ذلك التحولات في أدوار الجنسانية وعمالة الأطفال.

- **المرحلة الثالثة** التي تشكل المهمة الرئيسة المتعلقة بتطبيق المنهجية بهدف بناء صورة عامة للخصائص الاقتصادية والاجتماعية وتحليل كيفية تأثر تلك الصورة بالتهجير القسري على كل جهة من أصحاب المصلحة. ومن أهم مكونات هذه الصورة: قياس المستويات المتغيرة للاقتدار الاقتصادي عبر

الوقت، وتقييم التغير الاجتماعي وعوامل التغيير في الأسر وإستراتيجيات الاعتماد الذاتي واستراتيجيات المسايرة.

وفي هذه المرحلة يتم تقييم تكاليف وآثار المجموعة الرابعة من أصحاب المصلحة التي تضم الوكالات الدولية والمانحين وغيرهم من مقدمي المساعدات الإنسانية والإنمائية. وهذا جزء ذو فائدة كبيرة في المنهجية المتبعة لأنه يقدم أساس تقييم النجاح المحتمل وتكاليف الفرص البديلة لمختلف الاستراتيجيات، وأولويات التمويل التي يتبعها هؤلاء الفاعلون.

ومع التركيز الرئيسي على معائش الأسر وسبل كسب أرزاقهم، يتم تحليل الأثار والتكاليف أيضاً من منظور التكاليف المترتبة على القطاع العام، والنتائج على المستوى الاقتصادي الكلي.

وبالنسبة **للقطاع العام** في البلد المضيف، هناك تكاليف مالية وآثار مترتبة على توفير المساعدات الاجتماعية للاجئين، ومثال ذلك زيادة تقديم الرعاية الصحية والتعليم وارتفاع الطلب على المرافق كالماء، وتكاليف *رأسمالية* وآثار بعيدة الأمد كالاستثمار في البنية التحتية.

وعلى المدى القصير، يحتمل أن تكون آثار زيادة الطلب من اللاجئين على الخدمات سلبية على المجتمع المضيف ويتجسد ذلك مثلاً في انخفاض نوعية الخدمات المقدمة يصاحبها ارتفاع في الطلب على الخدمات الكلية كالرعاية الصحية والتعليم أو الماء.

أما على المستوى البعيد، فمن المرجح أن تنعكس الآثار على توسيع الاستثمار في الأصول الرأسمالية كالمراكز الصحية والغرف الصفية أو الوصول عبر الطرق إلى مخيمات اللاجئين.

وبالنسبة **للعوامل الخارجية** – أو التأثيرات "غير المباشرة" – وهي التكاليف التي لم تحدد أثمانها والتي عادة ما يتحمل آثارها الناس أو المناطق التي يعيش فيها اللاجئون، فإن أكثر هذه التأثيرات غير المباشرة وضوحاً

تتمثل في الأثر الضار للاجئين على البيئة واستنزافهم للأراضي المخصصة لغايات البناء، والحصول على حطب الوقود والتسبب بفقدان الموئل الطبيعي، وفي المناطق الحضرية، يصاحب توافد اللاجئين زيادة في الاحتقان وتدهوراً إضافياً للمستوطنات التي هي بالأصل مستوطنات غير رسمية تشكل خطراً على البيئة وتردي الأوضاع الأمنية. وآثار هذ العوامل الخارجية سلبية وعادة ما تبقى على المدى البعيد ونادراً ما يُعوَّضُ عنها بالإنفاق العام. أما المساعدات الإنسانية والإنمائية فلا تعوض إلا جزءاً منها.

وتتميز هذه المنهجية بأنها هجين بين التحليلات الكمية والكيفية، وأنه يمكن تطبيقها على أي نطاق كان، كأن يكون مثلاً في مخيم للاجئين أو المجتمع المحلي المضيف أو في البيئات الحضرية أو جميعها معاً على المستوى الوطني، كما أنها تمكن صناع القرار من تجاوز الحديث عن سياق المساعدة الإنسانية إلى سياق التنمية والاستثمار.. فقد وصل العمل على التَّهجير القسري الناتج عن النِّزاعات إلى لحظة حرجة، بل إلى ذروة ما يمكن الوصول إليه، وحان الوقت الآن لتعزيز الانتقال نحو اعتراف العالم بأنَّ تحدي التَّهجير القسري بات جزءاً لا يتجزأ من الأجندة الإنمائية أيضاً.[19]

وتجدر الإشارة إلى أن الخطاب الأممي والدولي يتخذان من فكرة اندماج اللاجئين في مجتمعات اللجوء مدخلاً لمساعدتهم على الصمود، وتلبيةً للحد الضروري من الحاجات الإنسانية من منظور حقوقي، لذلك فهو يركز على قيمة "العيش المشترك"، ويتخذ من المدخل التنموي الشامل لكل من اللاجئين والمجتمعات المستضيفة سبيلاً إلى الاندماج، كما يحاول معالجة الظواهر الاجتماعية والنفسية السلبية الناشئة عن ضغط اللاجئين على تلك المجتمعات المثقلة أصلاً (كما في إعلان نيويورك2016)، بدعوة القائمين على تصميم برامج التدخل والتمكين إلى تجاوز قيمة التعايش إلى قيمة "التماسك".[20]

وغالباً ما يلقى هذا التوجه الأممي نحو الاندماج تحفظاً من الخطاب العربي الذي يؤمن بحق العودة لهؤلاء اللاجئين إلى أوطانهم والمشاركة في إعادة إعمارها، لذلك تركز

المعالجات والمقاربات العربية على فكرة "التمكين" من أجل الصمود في الوضعيات الهشة، ومن أجل التأهل لمواجهة المسؤوليات الوطنية حال تسوية النزاعات وزوال أسباب النزوح واللجوء.

فقد شهدت المناقشات لمشروع مسودة وثيقة "إعلان تونس 2017" بخصوص تعليم أبناء اللاجئين العرب بسبب النزاعات في المنطقة العربية، والتي دارت أثناء عقد الاجتماع رفيع المستوى للمسؤولين في مقر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) بالتعاون مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين خلافاً قوياً بين ممثلي الأمانة العامة لجامعة الدول العربية وبين ممثلي المفوضية حول مفهوم الاندماج، وأصرت الأطراف العربية على تضمين التعريف الذي يناسب التزامها بمفهوم السيادة الوطنية.

4.التدخل الإنساني Humanitarian intervention

يرتبط مصطلح التدخل الإنساني دائما بالمناطق والدول ذات الأوضاع التي تتسم بالهشاشةFragility،والتي تحظى باهتمام وتصنيف المؤسسات الدولية والأممية، ومنها البنك الدولي الذي أنشأ منتدى خاصاً لدراسة تلك الحالات، والذي عقد أحدث اجتماعاته في فبراير 2024 بعنوان التكيف والابتكار في عالم يموج بالاضطرابات [21]

ويعرف هذا المنتدى حالة الهشاشة: بأنها حالة أو موقف منهجي يتميز بمستوى منخفض للغاية من القدرة المؤسسية والحوكمة مما يعوق بشكل كبير قدرة الدولة على العمل بفعالية والحفاظ على السلام وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويضع المنتدى مجموعة من المؤشرات يجب أن يتحقق واحد منها لتحقق هذه الحالة[22]

- أن تقل درجة تصنيف البلد المؤهلة للاقتراض من المؤسسة الدولية للتنمية عن 3.0
- وجود عملية حفظ سلام تابعة للأمم المتحدة في البلد أو الإقليم.
- هروب 2000 أو أكثر من كل 100000من السكان من بلد المنشأ أو الإقليم، والذين يعتبرون دوليًا لاجئين في حاجة إلى الحماية الدولية

- أن يبلغ العدد المطلق لوفيات الصراعات فوق 250 وفقًا لمقياس في مشروع بيانات الصراعات المسلحة ACLED و150 وفقًا لمقياسUCDP في مشروع بيانات الصراع.

ويتمثل التدخل الإنساني في الإجراءات التي تتخذها منظمة أو عدة منظمات بالتعاون مع دولة أو تحالف من الدول، بهدف تخفيف المعاناة الإنسانية واسعة النطاق داخل حدود دولة ذات سيادة، وهي المعاناة التي قد تكون نتيجة لانتهاكات من قبل الجماعات التي تقع ضمن ولايتها القضائية، أو تلك الانتهاكات المتعمدة والمنهجية لحقوق الإنسان التي تنتهجها حكومة تلك الدولة، بما في ذلك الطرد القسري والتطهير العرقي، وفي الحالات الأكثر تطرفًا، الإبادة الجماعية، ويمكن أن ينطبق التدخل الإنساني أيضًا في المواقف التي لا توجد فيها حكومة فعالة وينهار النظام المدني نتيجة لذلك. [23]

1:4 التدخل الإنساني لفرض الأمن الدولي

التدخل الإنساني لفرض الأمن الدولي هو استخدام التدخل العسكري في دولة تحت الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة للحفاظ على حياة الناس وتمكين المجتمعات من العمل من خلال توفير الضروريات الأساسية، دون موافقة سلطاتها.

وقد مر هذا الشكل من التدخل بثلاث مراحل تاريخية هي: الفترة الممتدة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، وفترة الحرب الباردة، وفترة ما بعد الحرب الباردة، وتتميز كل مرحلة من هذه المراحل بوجود اختلافات في بنية النظام الدولي.

ويشكل نموذج "الحرب العادلة " الأساس الفكري الغربي للقانون الدولي المعاصر الذي يحكم الصراع المسلح، وهو يرتكز على القانون الطبيعي، الذي يعترف بحق الحكام في استخدام القوة للحفاظ على مصلحة المجتمع البشري، وخاصةً في الحالات التي يلحق فيها ضرر غير عادل بالأبرياء.

وقد تطورت مجموعة متنوعة من الأدبيات حول التدخل الإنساني، ويركز النقاش المعاصر على الخلاف طويل الأمد بين القانون الوضعي والقانون الطبيعي حول التدخل القسري، ويستخدم علماء السياسة النماذج الواقعية والبنائية لتحليل دوافع الدول المتدخلة والجدال لصالح أو ضد هذه الممارسة إذ يفضل المؤيدون للتدخل الإنساني على أساس الشرعية والعواقب المترتبة على عدم التدخل، بينما يجادل المعارضون ضد التدخل على أساس عدم الشرعية والقيود العملية والعواقب السلبية، وفي الوقت نفسه، يتعاطف المتشككون مع الدافع الإنساني لمساعدة المدنيين، ولكنهم يبدون قلقهم بشأن الأساليب والعواقب[24]

2:4 دورة تنسيق برامج التدخل الإنساني

تحدد دورة تنسيق البرامج الإنسانية الخطوات التي يجب اتخاذها والأدوات التي يجب استخدامها لإدارة الاستجابة بين الوكالات للأزمات الإنسانية (في حالة النازحين داخليًا ومواطني بلد ما)،وتسعى دورة تنسيق البرامج الإنسانية إلى تحقيق نهج قائم على الاحتياجات علاوة على نهجٍ قائمٍ على المشاريع للتخطيط الاستراتيجي، وتوحيد نهج تقييم الاحتياجات وتحليلها والتخطيط الاستراتيجي وتخصيص الموارد ومراقبتها.

وتشارك المفوضية السامية لشؤون اللاجئين بشكل كاملٍ في إرساء دورة تنسيق البرامج الإنسانية على النحو التالي:

1. التعرف على إجراءات وإرشادات دورة تنسيق البرامج الإنسانية واتباعها.
2. الوفاء بالتزامات مجموعة المتدخلين وتخصيص الموارد المالية والبشرية لدعم أدوار ومسؤوليات المجموعة.
3. طلب الدعم من المقر الرئيسي إذا كانت هناك فجوات

وعندما تقود المفوضية عملية للاجئين في بلد به خطة استجابة إنسانية، فإنها تعد الفصل الخاص باللاجئين في خطة الاستجابة الإنسانية، بناءً على التشاور النشط والشامل مع الشركاء المشاركين في الاستجابة للاجئين.

3:4 مراحل التدخل الإنساني في حالات الصراع والأزمات الممتدة

تتعلق إدارة الطوارئ بإدارة المخاطر التي تهدد المجتمعات والبيئة، وهي تشكل جوهر عمل خدمات الطوارئ، ويحتاج القادة في المنظمات إلى معرفة أدوارهم ومسؤولياتهم في كل مرحلة من مراحل دورة إدارة الطوارئ وقيادة منظماتهم من خلالها.

١. **الوقايةPrevention** : الإجراءات التي يتم اتخاذها مسبقًا، وتشمل الأمثلة حرق النفايات أو بناء جدران بحرية للحماية من أمواج المد، أو توفير مصادر بديلة للكهرباء أو أنظمة اتصالات بديلة. وينبغي أن تتم أنشطة الوقاية طوال الوقت.
٢. **الاستعدادPreparedness:** اتخاذ الترتيبات، وإنشاء الخطط واختبارها، والتدريب، والتثقيف، ومشاركة المعلومات لإعداد المجتمعات في حالة حدوث حالة طوارئ.
٣. **الاستجابة:Response** المساعدة والتدخل أثناء الطوارئ أو بعدها مباشرة، وينصب التركيز على إنقاذ الأرواح وحماية أصول المجتمع (المباني والطرق والحيوانات والمحاصيل والبنية الأساسية)، وعادة ما يتم قياسها بالساعات أو الأيام أو الأسابيع.
٤. **التعافيRecovery:** العملية المنسقة لدعم المجتمعات المتضررة من الطوارئ في إعادة بناء البنية الأساسية المادية واستعادة الرفاهة العاطفية والاجتماعية والاقتصادية والجسدية. وعادة ما يتم قياسها بالأشهر و/أو السنوات.

إن الطبيعة الدورية لهذا النموذج مهمة لأنها تسلط الضوء على أن إدارة حالات الطوارئ تحدث طوال الوقت، وليس فقط خلال "الموسم" (مثل حرائق الغابات والأعاصير على سبيل المثال). كما توضح الطريقة التي تمتزج بها المراحل مع بعضها البعض وتتداخل بدلاً من كونها فئات منفصلة، ومن المفيد

أن تكون على دراية بالمراحل الأربع لأنها جزء من اللغة اليومية لقطاع إدارة الطوارئ وتشكل الأساس لتصميم وتوزيع المسؤوليات في تخطيط إدارة الطوارئ.[25]

٥. خاتمة

وأخيراً فإن من يظن كثير من المنشغلين بقضية العمل الإغاثي التربوي في المنطقة العربية من خارج المؤسسات الدولية أنه عمل بيداغوجي محض، هو في جوهره عمل سياسي واجتماعي واقتصادي صرف، وهو تصور قاصر مرده إلى جملة من الاعتبارات:

أولها: الفقر المعرفي الذي يعاني منه أغلب المشتغلين بالعمل التربوي والتعليمي في المجتمعات العربية، حيث تخلو برامج إعدادهم وتنميتهم مهنيا من الموضوعات التثقيفية السياسية والاقتصادية عامة، والموضوعات المتصلة بالسياقات التنموية في علاقتها بالسياق التعليمي بوجه خاص.

وثانيها: غياب القناعة الرسمية بكون التعليم ركنا أصيلا من أركان الأمن القومي، والحرص دوما على إظهاره بصورة العمل التقني الخدمي، أو باعتباره استثمارا في أفضل التصورات، وإبعاده عن دائرة الفعل السياسي، بالرغم من الحرص على إحكام الرقابة على مضامين المناهج الدراسية لضمان خدمتها للتوجهات السياسية الرسمية!

وثالثها: القناعة الراسخة لدى كثيرين من التربويين العرب المنشغلين بالعمل الإغاثي، بل والجماعة التربوية العربية بشكل عام بأن الاحتياجات التربوية لضحايا النزاعات والنازحين واللاجئين تتمثل في الحد الأدنى الضروري من الحاجات التربوية الإنسانية، وأن توفيرها في هذا الحد الأدنى يسقط عن الجهات المسؤولة أية اتهامات بالتقصير، وهي

حاجات أولية مجردة من أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، كما أنها حاجات تتسم بالعمومية ولا تتطلب مراعاة لخصوصيات السياق الحاضن لمن يتلقونها.

مراجع الفصل الرابع

١. خميلي صحرة (2022) "أنواع النزاعات المسلحة وفقا للقانون الدولي الإنساني"، المجلة الشاملة للحقوق، مارس، ص ص 17-34

٢. في هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Rene Provost, int. human right law and humanitarian law, Cambridge university press, 1999,P. 245.
- Jean Pictet, Geneva convention relative to the treatment of prisoners of war, int. committee of red cross, Geneva, 1960, P.19–23.

٣. في هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Marco Sassoli, Antoine A. Bouvier, and others, "How Does law Protect in War", international committee of red cross, Geneva, 1999, P. 256-257.
- عامر الزمالي ، مدخل إلى القانون الدولي الإنساني ، الناشر وحدة الطباعة والإنتاج الفني في المعهد العربي لحقوق الإنسان ، تونس ، .1991 ص15
- شارل زور غبيب، الحرب الأهلية، تعريب احمد برو، منشورات عويدات، بيروت، 1911 ، ص22

٤. . اللجنة الدولية للصليب الأحمر (icrc.org)

٥. خميلي صحرة (2022) "أنواع النزاعات المسلحة، مرجع سابق، ص 28

٦. أمجد علي حسين، فهيل جبار جلبي (2019) "الإطار النظري لتحليل النزاع، دراسة وصفية تحليلية في ضوء دراسات علم السلام وحل النزاعات" ، المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز ، مجلد 8، عدد ا، ص ص 410 نقلا عن

- Conflicts: Sources and Solutions, The McGraw- Hill Companies. 2001, P. 242.
- Jacob Bercovitch, Conflict and Conflict Management In Organizations: A Framework For Analysis, Research Published By Hong Kong of Public Administration, V. 5, Issue. 2. 1983, P. 104- 105.
- Niklas L. P. Swan storm, Mikael S. weissman, Conflict, Conflict Prevention, Conflict Management and Beyond: A Conceptual Exploration, Research Published By Central Assia- Caucasus Institute & Silk Road Studies Program, Johns Hopkins University, Washington, 2005, P. 9.
- A Glossary On Violent Conflict, Fourth Edition, Prepared For The United States Agency For International Development Office of Sustainable Development, Bureau For Africa,

Crisis, Mitigation and Recovery Division By Payson Conflict Study Group, Payson Center For International Development and Technology Transfer, Tulane University, 2001, P. 18.

٧. أمجد علي حسين، فهيل جبار جلبي ،"الإطار النظري لتحليل النزاع، مرجع سابق صص 414-413

8. Simon Mason and Sandra Rychard, “Conflict Analysis Tools,” Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC), Conflict Prevention and Transformation Division (COPRET), Bern, 2005. Available at, http://www.css.ethz.ch/publications/pdfs/Conflict-Analysis-Tools.pdf

9. Conflict Analysis and Response Definition : A Bridged Methodology, Center For Conflict Research, West Africa Network For Peace Building, Forum On Early Warning and Early Response, (fewer), 2001.

١٠. مهمة اللجنة الدولية للصليب الأحمر وعملها: نظرة عامة | اللجنة الدولية للصليب الأحمر (icrc.org)

١١. تقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئينUNHCR | (NARE)

١٢. نموذج تنسيق شؤون اللاجئينUNHCR |

١٣. المفوضية السامية لشؤون اللاجئين (2015) مهامنا | المفوضية (unhcr.org)
تلبية احتياجات النساء المتضررات بسبب النزاعات المسلحة | اللجنة الدولية للصليب الأحمر(icrc.org)

١٤. اللجنة الدولية للصليب الأحمر (2009): نساء يواجهن الحرب، رئيس فريق البحث: شارلوت ليندسي ، ط3، صص 46-171

١٥. المفوضية السامية للمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2020) خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم استجابة للأزمة السورية (مصر)، 3RP، ص 6

١٦. في هذا الصدد يمكن مراجعة التقارير التالية:

– مفوضية شؤون اللاجئين بمصر تعزز جهودها لتمكين اللاجئين اقتصاديا | أخبار الأمم المتحدة(un.org)

- العمل على خطة الاستجابة للاجئين في مصر لعام 2024 بين الحكومة المصرية ومفوضية اللاجئين(unhcr.org)

١٧. ابتسام قويدر (2018): اللاجئون : فرصة أم عبء على اقتصاديات الدول المضيفة، دراسة حالة اللاجئين السوريين في الأردن، مجلة جيل للدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد 20، ص57

١٨. المرجع السابق، ص 60 بالاستناد إلى :

- آمال محمد الزغلول ، لبنى مخلد العضايلة ، **مشكلات اللاجئين السورين في مخيم الزعتري** ، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني حول اللاجئين في الشرق الأوسط ، مركز دراسات اللاجئين والنازحين و الهجرة القسرية ، جامعة اليرموك الأردن ، 2017.
- أورسولا ليندسي ، **كيف يمكن للاجئين تعزيز الاقتصاد** ، نقلا عن الموقع :https://www.al-fanarmedia.org /
- سلمى علي سالم ابراهيم ، **اندماج اللاجئين في المجتمعات المضيفة . دراسة مقارنة بين الأفارقة والسوريين في المجتمع المصري** ، متاح على الموقع : http://democraticac.de/?p=47637
- مركز كارنيجي للشرق الأوسط ، **أزمة اللاجئين السوريين في الأردن** ، متاح على الموقع :

- **http://carnegie-mec.org/2015**

- معاذ فريحات ، **أزمة اللاجئين السوريين في الاردن : مخاطر وفرص** ، نقلا عن الموقع : **http://governance.arij.net** .
- منظمة العمل الدولية ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، **اللاجئون السوريون العاملون في ظل ظروف قاسية في القطاع الغير المنظم يزيدون الضغط على سوق العمل الأردني** ، متاح على الموقع**http://www.ilo.org/beirut/media-centre/news**:
- نشرة الهجرة القسرية ، عمر ضاحي ، **أزمة اللاجئين السوريين في لبنان و الأردن : الحاجة إلى الإنفاق على التنمية الاقتصادية** ، العدد 47 ، سبتمبر 2014

١٩. نشرة الهجرة القسرية (2012)، " اللاجئون أهم عبء على الاقتصاد أم منفعة له؟، مركز دراسات اللاجئين، جامعة أكسفورد، النشرة الإلكترونية العدد (41).

٢٠. مركز دراسات اللاجئين في أكسفورد ومعهد العلوم الاجتماعية التطبيقية FAFO في أوسلو. أُجريت الدراسة من أجل البرامج العالمية حول التهجير القسري GPFD لدى قسم الإنماء الاجتماعي في البنك الدولي. **http://tinyurl.com/WB-Guidelines-Costs-Impacts**

21 *تقرير حول تأثيرات الأزمات على الفئات الضعيفة*. (2023). منتدى الهشاشة، على الموقع التالي: https://www.fawforum.com/reports/2023-vulnerabilities. منتدى الهشاشة

31. Ibid.

32. International Committee of the Red Cross. (2024). Contemporary challenges to international humanitarian law: Occupation. *International Committee of the Red Cross*. https://icrc.org

33. Oxford Research Encyclopedia of International Studies(2024), Humanitarian Intervention and International Security

34. ACOSS.(2024) . *Emergency Management: Prevention, Preparedness, Response & Recovery. ACOSS,19/10/2024).*

الفصل الخامس

قراءة تحليلية لمعايير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) ومدى ملاءمتها للبيئة العربية

الفصل الخامس

قراءة تحليلية لمعايير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) ومدى ملاءمتها للبيئة العربية

د. مديحة فخري محمود

١. مقدمة

يعد التعليم في حالات الطوارئ من القضايا المحورية التي فرضتها النزاعات المسلحة، والكوارث الطبيعية، والنزوح القسري؛ حيث تتعرض الأنظمة التعليمية لانهيارات جزئية أو كلية، وهو ما يحرم ملايين الأطفال من حقهم الأساسي في التعليم، وفي هذا السياق، ظهرت الحاجة إلى أطر مرجعية توجّه وتنسق الجهود الدولية والوطنية لضمان توفير تعليم آمن، ومنصف، وجودي حتى في أحلك الظروف.

وتُعد شبكة INEE – Inter–agency Network for Education in Emergenciesمن أبرز المبادرات العالمية التي سعت إلى تطوير معايير دنيا لضمان جودة التعليم في أوضاع الأزمات، وقد أصدرت الشبكة "المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ" ، كوثيقة مرجعية تستند إلى المبادئ الحقوقية والإنسانية، وتوفر توجيهات عملية لمقدمي الخدمات التعليمية في مختلف السياقات الطارئة.

وقد تم إصدار النسخة الأولى من هذه المعايير عام 2004، ثم خضعت لتحديث شامل عام 2010، وهي **المعنونة "الحد الأدنى من معايير التعليم"**، والتي تشتمل على ثلاث مراحل هي الاستعداد والاستجابة والتعافي، وتتضمن تلك المراحل عدة أبعاد، كل منها يشتمل على عدد من المعايير، وتستند المعايير على مبادئ حقوق الإنسان، الإنصاف، الشمولية، المشاركة المجتمعية، والمسؤولية.[1]

٢. الأسس النظرية التي ترتكز عليها المعايير:

تستند معايير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ إلى مجموعة من الأسس النظرية:

- **النهج الحقوقي** :مستند إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، واتفاقية حقوق الطفل (1989)، والتي تؤكد على أن التعليم حق غير قابل للتصرف في جميع الأحوال.
- **مبدأ الإنسانية وعدم التمييز** :توفير التعليم للجميع دون اعتبار للعرق، الدين، الجنس، الانتماء السياسي أو الوضع القانوني.
- **التكامل بين العمل الإنساني والتنموي** :ربط التعليم في الطوارئ بالتنمية المستدامة، واعتباره مدخلًا للحماية الاجتماعية وبناء السلام.
- **الاستجابة المبنية على السياق** :ضرورة مواءمة المعايير مع الخصوصيات الثقافية والاجتماعية في كل سياق محلي. [2]

٣. أهداف معايير إيني

- تحسين جودة الاستعداد والاستجابة والتعافي في مجال التعليم;
- زيادة الوصول إلى فرص التعلم الآمنة والمناسبة.
- ضمان خضوع مقدمي خدمات التعليم للمساءلة. [3]

وقد صممت معايير إيني الدنيا للتعليم لتكون قابلة للتطبيق في سياقات متعددة للاستجابة للأزمات، بما في ذلك النزاعات المسلحة، والمخاطر الطبيعية مثل التغير المناخي، والأزمات الناشئة ببطء أو بسرعة في البيئات الحضرية والريفية على حد سواء.

٤. أهمية معايير إيني

- **تحقيق جودة التعليم:** التأكيد على أن التعليم في الطوارئ ليس مجرد استمرار شكلي، بل يجب أن يكون ذا محتوى ملائم، ومراعي للاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين.
- **تعزيز المساواة والشمول:** العمل على إزالة الحواجز التي تحول دون وصول الفئات الأكثر ضعفًا مثل الفتيات، والأطفال ذوي الإعاقة، والأقليات.
- **خلق بيئة تعليمية آمنة وصحية:** مع الأخذ في الاعتبار الأمان الجسدي والنفسي للمتعلمين والمعلمين.
- **تعزيز المشاركة المجتمعية:** ضمان إشراك الأسر، والأطفال، والمجتمع في تصميم وتنفيذ أنشطة التعليم.
- **تنظيم التنسيق بين الجهات الفاعلة:** لتجنب التكرار وتحقيق استخدام أمثل للموارد.
- **ضمان استمرارية التعليم:** من خلال توفير إرشادات واضحة لضمان بقاء التعليم فعالاً ومنتظماً رغم الظروف الطارئة.

وتتجلى أهمية تلك المعايير في البيئة العربية؛ خصوصا بعد ما شهدته العديد من الدول العربية من أزمات متكررة، سواء بسبب النزاعات المسلحة، أو أزمات اللاجئين، أو الهجرة القسرية، أو الكوارث البيئية، ولهذا فإن تبني هذه المعايير يمكن أن يوفر تأطيرًا منهجيًا لحماية حق التعليم في ظل ظروف معقدة، كما يمكن أن يوفر أدوات للمسؤولين التربويين والمجتمع المدني لمواجهة التحديات، وكذلك دعم بناء أنظمة تعليمية أكثر مرونة وقدرة على الصمود، ومساعدة في دمج التعليم ضمن خطط الاستجابة الإنسانية الوطنية.

وقد حظيت هذه المعايير بقبول واسع من قبل المنظمات الدولية، والحكومات، والجهات الفاعلة في مجال التعليم، نظرًا لما توفره من أدوات وإرشادات عملية لتخطيط وتنفيذ وتقييم التعليم في البيئات غير المستقرة، وعلى الرغم من أهمية هذه المعايير وشمولها، فإن تطبيقها في السياقات الإقليمية المختلفة، ومنها البيئات العربية، يكشف عن مجموعة من التحديات المرتبطة بالخصوصية الثقافية والاجتماعية واللغوية والتنموية؛ فبينما تركز المعايير على مبادئ شاملة مثل الحق في التعليم، والحماية، والمشاركة، والمساءلة، فإن ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسات فعالة تتطلب تكييفًا محليًا يأخذ بعين الاعتبار الواقع السياسي، والبنية التحتية التعليمية، والتقاليد المجتمعية في العالم العربي.

من هنا تبرز الحاجة إلى مراجعة نقدية لهذه المعايير من منظور عربي، تستند إلى تحليل مدى ملاءمتها وفعاليتها في السياقات المحلية، واقتراح التعديلات أو التوصيات التي من شأنها أن تعزز قابليتها للتطبيق وتحقيق أهدافها في البيئات العربية المتنوعة.

وهو ما سيتناوله الفصل الحالي بالتفصيل.

تتضمن هذه المعايير خمسة أبعاد رئيسة، كل بعد منها يشمل عدد من المعايير، وتتمثل هذه الأبعاد الخمسة فيما يلي:

جدول (5) أبعاد(أيني INEE) وما تتضمنه من معايير[4]

الأبعاد	المعايير الأساسية للاستجابة الجيدة	بيئة الوصول والتعلم	التدريس والتعلم	المعلمون وغيرهم من موظفي التعليم	سياسات التعليم
المعايير	1-الحماية 2- الموارد 3- التنسيق 4- التقييم 5- الاستجابة للتعليم الشامل 6- المتابعة 7- التقويم	8- الوصول المتساوي والمنصف 9- الحماية والرفاهية 10- المرافق والخدمات	11-المناهج الدراسية 12-عمليات التدريس والتعلم 13-تقييم نتائج التعلم الشاملة 14-التدريب والتطوير المهني والدعم	15-التوظيف والاختيار 16- شروط العمل 17- الدعم والإشراف	18-صياغة القوانين والسياسات 19-التخطيط والتنفيذ

Source: Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery, inter-emergency network for education in emergency,2024, https://inee.org/ar/minimum-standards

<u>البعد الأول: المعايير الأساسية للاستجابة الجيدة، ويتضمن المعايير التالية:</u>

المعيار الأول: الحماية " يشارك أعضاء المجتمع بشكل هادف وشفاف ودون تمييز في تحليل وتخطيط وتصميم وتنفيذ ورصد وتقييم الاستجابة التعليمية" . [5]

ويتضمن هذا المعيار عددا من الإجراءات هي:

1- **المشاركة المجتمعية الشاملة:** ضمان مشاركة مجموعة من أفراد المجتمع بشكل هادف في تحديد الأولويات والتخطيط والتصميم والتنفيذ والمراقبة وتقييم أنشطة التعليم في حالات الطوارئ.

2. **عدم الإضرار:** تعزيز مشاركة المجتمع بطريقة شفافة وعادلة ولا تسبب أي ضرر.

3. **المشاركة في التحليل:** ضمان مشاركة مجموعة واسعة من أفراد المجتمع في تحليل أنشطة التعليم في حالات الطوارئ، بما في ذلك التقييمات وتحليلات السياق والتدقيق الاجتماعي ومراجعات الميزانية المشتركة وأنشطة الحد من مخاطر الكوارث والتخفيف من حدة النزاعات.

4. **مشاركة القدرات:** المشاركة في أنشطة مشاركة القدرات مع أفراد المجتمع والسلطات التعليمية وأصحاب المصلحة الآخرين في التعليم.

5. **لجان التعليم المجتمعية:** إشراك ممثلي جميع الفئات الضعيفة والمهمشة في لجان التعليم المجتمعية، قدر الإمكان.

6. **خطة عمل التعليم المجتمعي:** المشاركة في عملية تشاركية لإنشاء خطة عمل تعليمية مجتمعية

7. **مشاركة الأطفال والشباب:** دعوة الأطفال والشباب للمشاركة بشكل هادف في تطوير وتنفيذ ومراقبة وتقييم أنشطة التعليم في حالات الطوارئ.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار يتماشى مع القيم الاجتماعية في كثير من المجتمعات العربية، والتي تعلي من شأن الروابط المجتمعية، والسلطة الأبوية، كما أن العديد من البيئات العربية

لها تقاليد راسخة في تشكيل لجان محلية ومجالس أولياء الأمور، وغيرها من الأمور التي يمكن تفعيلها لخدمة التعليم في حالات الطوارئ.

ومن تحديات تطبيق المعيار في البيئة العربية أن التطبيق العملي لهذا المعيار يواجه عدة تحديات مرتبطة بالبنية السياسية والاجتماعية والتمييز القائم أحيانًا على النوع أو الوضع الاقتصادي، أو الانتماء القبلي أو العرقي، و التمثيل غير المتوازن، ومن هذه التحديات أن مشاركة المجتمع كثيرًا ما تكون شكلية، و قد تستثنى منها الفئات الأضعف مثل النساء، وذوي الإعاقة، و النازحين، أو الأقليات، كذلك فإن القيود الثقافية والاجتماعية قد ترفض مشاركة الأطفال أو النساء في التخطيط أو اتخاذ القرار، مما يتعارض مع هذا المعيار، كما قد يحدث في بعض الأحيان ضعف ثقة المجتمع بالسلطات أو الجهات المنفذة نتيجة صراعات سياسية أو تجارب سلبية سابقة، ما يؤدي للعزوف عن المشاركة أو مقاومة تدخلات التعليم.

ويتطلب هذا الأمر إضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة المجتمعية، من خلال إنشاء لجان تعليمية مجتمعية رسمية، مع اعتمادها ضمن هياكل وزارات التعليم وبدعم من السلطات المحلية، وتمكين الفئات المهمشة، وإدماج الثقافة المحلية في المشاركة، واستخدام المجالس العرفية أو القروية أو مجالس الشيوخ كشركاء في الحماية والمشاركة، بشكل أكثر شمولًا وعدالة.

المعيار الثانـي: الموارد [6]

وينص هذا المعيار على :" يتم تحديد موارد المجتمع وتعبئتها واستخدامها لتنفيذ فرص التعلم المناسبة للعمر".

ويتضمن هذا المعيار عددا من الإجراءات الرئيسة له، تتمثل فيما يلي :

1. **موارد المجتمع:** تحديد وتحليل وتعبئة الموارد المحلية لدعم أنشطة التعليم في حالات الطوارئ.

2. **السلامة والوصول والجودة:** العمل مع المجتمعات والسلطات التعليمية والجهات الفاعلة الإنسانية لتعزيز سلامة التعليم والوصول إليه وجودته.
3. **مساهمات المجتمع:** التعرف على المهارات والمعرفة الموجودة داخل المجتمع وتصميم برامج التعليم في حالات الطوارئ التي تبني عليها.
4. **الحد من مخاطر الكوارث والتخفيف من حدة النزاعات:** استخدام موارد المجتمع لتطوير وتكييف وتقديم التعليم الذي يشمل الحد من مخاطر الكوارث والتخفيف من حدة النزاعات.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار مهما في حالات الطوارئ؛ خصوصا وأن حالات الطوارئ تتطلب توفير الموارد اللازمة لتلبية الاحتياجات المتعددة، ويمكن أن تكون البيئة العربية ملائمة لتطبيقه؛ خصوصا وأنها تتسم عادةً بتضامن مجتمعي، ووجود بعض الموارد المحلية غير الرسمية مثل المعلمين المتطوعين، وقيام دور العبادة في بعض الأحيان بأدوار مهمة في هذا الصدد، وكذلك أماكن التجمعات، إضافة لبعض المبادرات الأهلية.

ومع ذلك فإن تطبيق هذا المعيار في الواقع الفعلي يواجه عددا من التحديات منها الفقر ونقص الموارد المادية، هذا بالإضافة إلى أن كثيرا من المجتمعات المتضررة بالطوارئ (لاجئين، نازحين داخليًا، مجتمعات محاصرة) تعاني من انعدام الموارد الأساسية، كما أن الاعتماد على الدعم الخارجي يؤدي لغياب الاستراتيجيات اللازمة للاعتماد الذاتي على الموارد المحلية، واعتياد بعض المجتمعات على تلقي المساعدات دون تعبئة داخلية، يضاف إلى ذلك فإن ضعف القدرات التقنية يؤدي لضعف القدرة على تصميم أو تنفيذ مناهج تعليمية ملائمة.

ويتطلب التغلب على هذه التحديات توفير بعض البرامج لبناء القدرات المجتمعية تتضمن تنظيم تدريب قصير المدى لأفراد المجتمع في مجالات التعليم غير الرسمي، والإغاثة النفسية الاجتماعية، وكذلك الدمج بين الموارد الرسمية وغير الرسمية، وتمكين السلطات التعليمية من الاعتراف بجهود المجتمع المحلي، وإيجاد نماذج تعاون مرنة بين الجهتين، وتشجيع التمويل المحلي .

المعيار الثالث:

توجد آليات تنسيق التعليم لدعم أصحاب المصلحة الذين يعملون على ضمان الوصول إلى التعليم الجيد واستمراريته [7]

ويتضمن هذا المعيار عددا من الإجراءات الرئيسة، وهي:

1. **قيادة السلطات التعليمية:** تتولى السلطات التعليمية، حيثما كان ذلك مناسبًا، دور القيادة في الاستجابة التعليمية، والتي تشمل عقد ومشاركة آليات التنسيق بين الوكالات مع أصحاب المصلحة الآخرين في التعليم.

2. **آلية التنسيق بين الوكالات:** تنسيق تقييم الاحتياجات وتحليلها، والتخطيط الاستراتيجي، والدعوة وتعبئة الموارد، والرصد والتقييم، وتقاسم القدرات من خلال آلية التنسيق بين الوكالات والنظر في جميع مستويات وأنواع التعليم في أنشطتها.

3. **التمثيل الواسع والمشاركة الهادفة:** ضمان تمثيل الجهات الفاعلة المحلية والوطنية على نطاق واسع، والمشاركة بشكل هادف، وتوجيه عملية صنع القرار في آلية التنسيق بين الوكالات.

4. **التعاون عبر آليات التنسيق:** التعاون مع آليات التنسيق المختلفة بين الوكالات في قطاع التعليم والقطاعات الأخرى، من الاستعداد إلى الاستجابة، وحتى التعافي.

5. **تعبئة الموارد والتمويل:** استخدام هياكل تمويل منسقة وفي الوقت المناسب وشفافة وعادلة لدعم أنشطة التعليم في حالات الطوارئ.

6. **إدارة شفافة للمعلومات والمعرفة:** إنشاء آليات شفافة لتبادل المعلومات حول التخطيط وتنسيق الاستجابة لحالات الطوارئ في آلية تنسيق التعليم وعبر آليات التنسيق في القطاعات الأخرى.

7. **التنسيق المبدئي لتحقيق النتائج:** الالتزام بمبادئ المساواة والشفافية والمسؤولية والمساءلة لضمان تحقيق الاستجابة لحالات الطوارئ للنتائج.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

يعد هذا المعيار ملائمًا وضروريا في حالات الطوارئ في البيئة العربية؛ فالتنسيق يعد أمرا ضروريا ومهما في حالات الطوارئ (مثل النزاعات، النزوح، الكوارث الطبيعية، عدم الاستقرار السياسي)؛ وذلك لضمان استمرارية العملية التعليمية.

ولكن عمليات التنسيق **قد تواجه العديد من التحديات في البيئة العربية** منها ضعف دور السلطات التعليمية في الأزمات ، مما يؤدي إلى غياب أو تهميش دور وزارة التربية والتعليم في التنسيق، والازدواجية والتضارب بين الجهات الفاعلة، مما يؤدي إلى تضارب الأدوار وتكرار البرامج، وغياب آليات موحدة للتنسيق، كما أن نقص الشفافية والمساءلة قد يؤدي أحيانا إلى ضعف الحوكمة والمساءلة في بعض الأنظمة التعليمية العربية، وهو ما يؤدي إلى تقويض جهود التنسيق وتوزيع الموارد بعدالة، كما

أن ضعف بنية المعلومات وتبادلها ونقص قواعد البيانات التعليمية الدقيقة، وانعدام آليات مشاركة البيانات المفتوحة، يعوق عملية التنسيق.

ويمكن التغلب على تلك التحديات من خلال وجود ممثلين عن كل الجهات الفاعلة وتحديد واضح للأدوار والمسؤوليات، وكذلك تمثيل حقيقي للمجتمعات المحلية من خلال تفعيل دور أولياء الأمور والمعلمين والطلاب في آليات التنسيق، وكذلك وجود لجان محلية تشاورية مرتبطة بمراكز صنع القرار، وتوفير أنظمة إدارة معلومات تعليمية مرنة وسريعة الاستجابة لحالات *الطوارئ* ، وتوفير معايير الشفافية والمساءلة، وكذلك التنسيق بين القطاعات.

المعيار الرابع : التقييم : إن التقييمات التعليمية في الوقت المناسب لحالة الطوارئ تكون شاملة وشفافة وتشاركية. [8]

ويتضمن هذا المعيار عددا من الإجراءات الرئيسية، وهي:

1. **تقييم سريع للاحتياجات:** إجراء تقييم سريع للاحتياجات في أقرب وقت ممكن، مع مراعاة أمن وسلامة فريق التقييم والأشخاص المتضررين.

2. **تقييم شامل:** إجراء تقييم شامل للاحتياجات والموارد التعليمية للمستويات والأنواع المختلفة من التعليم.

3. **المساعدات النقدية والقسائم:** إجراء تقييم للاحتياجات لجمع المعلومات حول الحواجز الاقتصادية التي تحول دون الوصول إلى التعليم.

4. **فرق التقييم:** تشكيل فريق تقييم يتمتع بتمثيل متوازن والتأكد من حصول أعضاء الفريق على التدريب المناسب قبل جمع البيانات.

5. **بيانات مفككة:** جمع بيانات مفككة تحدد الغرض المتصور من التعليم وأهميته للمجتمع المحلي، والحواجز التي تحول دون الوصول إلى التعليم، والاحتياجات والأنشطة التعليمية ذات الأولوية.

6. **مسؤولية البيانات:** جمع وتخزين ومشاركة وتحليل واستخدام البيانات بأمان وأخلاق وفعالية.

7. **تحليل السياق:** إجراء تحليل للسياق لضمان أن تكون استجابة التعليم في حالات الطوارئ مناسبة وذات صلة وحساسة لإمكانية المخاطر والصراع.

8. **مرونة المجتمع:** تحديد القدرات والموارد والاستراتيجيات المحلية للتعليم والتخفيف من حدة الأزمات والاستعداد والتعافي قبل وأثناء الطوارئ.

9. **المشاركة في التقييمات:** ضمان مشاركة ممثلي الأشخاص المتضررين والسلطات التعليمية في تصميم وتنفيذ جمع البيانات.

10. **التعاون داخل قطاع التعليم ومع القطاعات الأخرى:** تنسق آلية التنسيق بين الوكالات تقييمات التعليم مع تلك التي تجريها قطاعات وجهات فاعلة أخرى.

11. **نتائج التقييم:** مشاركة نتائج التقييم على الفور مع مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، وخاصة الأشخاص المتضررين من الأزمة.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار ملائم **نظريًا** للسياق العربي؛ حيث توجد بعض الجهات التعليمية والمجتمعية التي يمكن أن تسهم في جمع وتحليل البيانات التي تفيد في عملية التقييم، كما أن الأزمات الممتدة (مثل النزوح في سوريا واليمن، أو اللجوء في لبنان والأردن) أبرزت أهمية التقييمات المستمرة لتحسين جودة الاستجابة التعليمية.

ومع ذلك، فإن التطبيق العملي لهذا المعيار يواجه تحديات كبيرة في كثير من البلدان العربية، بخاصة تلك المتأثرة بالصراعات أو ضعف البنية المؤسسية، مثل نقص البيانات الأساسية أو الرسمية في بعض الدول المتأثرة بالأزمات؛ حيث تكون أنظمة جمع البيانات التربوية ضعيفة أو غير مفعلة أصلاً، كما أن كثيرا من عمليات التقييم تنفذها منظمات خارجية بدون تمثيل وطني أو تدريبات كافية، كما أن هناك مخاطر أمنية في الوصول لبعض المجتمعات؛ خصوصا في مناطق النزاع أو الاحتلال، والتي قد يصعب فيها تنفيذ تقييم ميداني شامل وآمن، هذا بالإضافة لضعف التنسيق بين القطاعات؛ فقد يحدث التقييم في القطاع التعليمي بمعزل عن الصحة، و الحماية، أو المياه والصرف، رغم الترابط الوثيق بينها.

ويتطلب ذلك مزيدا من التدريب للمعلمين، والعاملين في وزارة التربية والتعليم، وأعضاء المجتمع على جمع وتحليل البيانات التربوية، بما يعزز الاستدامة والمصداقية، وتعزيز التقييم التشاركي، الذي يتضمن الأطفال، وأولياء الأمور، والمجتمعات المضيفة والنازحة في تصميم أدوات التقييم وتنفيذه،

والاستعانة في كل ذلك بالتكنولوجيا، والشفافية في التقويم ومشاركة النتائج، وتعزيز التعاون بين القطاعات.

المعيار الخامس: ***تتضمن استراتيجيات الاستجابة للتعليم الشامل وصفًا واضحًا للسياق والحواجز التي تحول دون الحق في التعليم، والاستراتيجيات اللازمة للتغلب على تلك الحواجز*** (9)

الإجراءات الرئيسة

1. **استراتيجيات الاستجابة القائمة على الأدلة:** عكس نتائج التقييم بدقة في استراتيجيات الاستجابة.

2. **تخطيط الاستجابة:** ضمان تمكين استجابة التعليم تدريجيًا للأشخاص المتضررين من الوصول إلى تعليم شامل وعادل وعالي الجودة.

3. **عدم الإضرار:** تصميم وتنفيذ استراتيجيات الاستجابة بطرق لا تضر بالمجتمع أو مقدمي الخدمات.

4. **تحديثات استراتيجيات الاستجابة:** تحديث المعلومات التي تم جمعها من التقييم الأولي وتحليل السياق بانتظام لتوجيه استجابة التعليم.

5. **استجابة المانحين:** توفير أموال كافية للاستجابة لضمان إمكانية تلبية الحد الأدنى من مستوى الوصول إلى التعليم والجودة.

6. **مرونة نظام التعليم:** تضمين الأنشطة في استراتيجيات الاستجابة التي تدعم السلطات التعليمية والجهات الفاعلة المحلية والوطنية وأعضاء المجتمع للاستعداد للأزمات المستقبلية ومنعها والاستجابة لها.

7. **التناغم مع البرامج الوطنية:** ضمان أن استراتيجيات استجابة التعليم في حالات الطوارئ مكتملة ومتماشية مع برامج التعليم الوطنية.

8- **البيانات الأساسية:** جمع البيانات الأساسية بشكل منهجي في بداية البرنامج.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار بالغ الأهمية والملاءمة للسياق العربي، إذ إن التعليم الشامل يمثل أولوية في دول تعاني من تعدد الفئات المهمشة مثل الأطفال ذوي الإعاقة، واللاجئين، والفتيات في المجتمعات القبلية، والأطفال العاملين، والصراعات السياسية والطائفية التي تُسهم في إقصاء بعض الفئات من التعليم، وفجوات حادة في السياسات التعليمية التي لا تعترف ببعض الفئات (مثل الأطفال غير المسجلين، أو فاقدي الوثائق الرسمية).

ومع ذلك فإن هناك بعض التحديات التي قد تواجه تطبيق هذا المعيار ، منها القصور في البيانات الدقيقة حول الفئات المهمشة والمستبعدة، ونقص الكفاءات في تصميم برامج شاملة، وقلة المعلمين أو التربويين المدربين على أساليب تعليمية فاعلة تراعي الفروق الفردية أو الإعاقات، وغياب المرونة في السياسات الرسمية؛ فهناك بعض الأنظمة لا تعترف بالتعليم غير الرسمي، أو لا تتيح مسارات بديلة للأطفال الذين فاتتهم سنوات دراسية، وكذلك ضعف التنسيق بين الجهود ما يؤدي إلى تشتتها.

ومن الأمور التي يمكن التغلب بها على هذه التحديات المرونة في تصميم مسارات تعليم تتناسب مع حالات الطوارئ مثل برامج التسريع، والتعليم غير الرسمي، والفصول المجتمعية، أو تعليم منزلي لمن لا يمكنهم الالتحاق بالتعليم

التقليدي، ودمج سياسات التعليم مع الحماية والعدالة الاجتماعية، والاهتمام بالأطفال المهمشين، وتدريب المعلمين وتعزيز المشاركة المجتمعية.

المعيار السادس : المتابعة

هناك مراقبة منتظمة لأنشطة الاستجابة التعليمية والاحتياجات التعليمية المتطورة للأشخاص المتضررين[10]

الإجراءات الرئيسية

1. **المراقبة المنتظمة:** إنشاء أنظمة فعّالة لمراقبة أنشطة الاستجابة التعليمية بانتظام منذ بداية حالة الطوارئ وحتى التعافي منها.
2. **السلامة والأمن:** مراقبة أنشطة الاستجابة التعليمية لضمان سلامة وأمن جميع المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم.
3. **المشاركة في المراقبة:** التشاور بانتظام مع ممثلي المجتمع المتضرر وإشراكهم في أنشطة المراقبة وتوفير فرص التدريب على منهجيات جمع البيانات، حسب الطلب.
4. **نظام معلومات إدارة التعليم:** الحفاظ على أنظمة معلومات إدارة التعليم بحيث يكون من الممكن تجميع بيانات تعليمية مفككة واستخدامها لتوجيه استجابة التعليم.
5. **نتائج التعلم:** مراقبة نتائج التعلم بانتظام واستخدامها لتوجيه تصميم البرنامج.
6. **نتائج المراقبة:** تحليل بيانات التعليم ومشاركتها بانتظام مع جميع أصحاب المصلحة، وخاصة المجتمعات المتضررة والمجموعات المهمشة والضعيفة.

مدى ملاءمة للبيئة العربية

المعيار السابق ضروري للسياقات العربية؛ خصوصا وأن العديد من البلدان العربية تمر بأزمات ممتدة ومتعددة ، هذا مع ضعف المراقبة والمتابعة والتي تعد من أبرز أوجه القصور في أنظمة التعليم في حالات الطوارئ بالمنطقة العربية، ويمكن الاستعانة ببعض الهياكل المجتمعية في البيئة العربية مثل شيوخ العشائر ولجان الحي في عمليات المراقبة والمساءلة والرصد.

ومن التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق هذا المعيار في البيئة العربية ضعف البنية الرقمية، أو غياب أنظمة معلومات تعليمية فعّالة نتيجة التعرض للأزمات، وقلة الموارد البشرية والتقنية اللازمة للمراقبة، وقلة الاهتمام بالمتابعة والمساءلة في أوقات الأزمات.

ويتطلب ذلك توفير المزيد من التدريب اللازم على عمليات الرصد والمتابعة، وتصميم مؤشرات لهذه المتابعة، وتوفير أدوات تكنولوجية تمكن من المتابعة الجيدة، والاستعانة بالهياكل المجتمعية المؤثرة والفعالة.

المعيار السابع التقويم

إن التقييمات المنهجية والمحايدة تعمل على تحسين أنشطة الاستجابة التعليمية وتعزيز المساءلة (11)

الإجراءات الرئيسية

1. تقييم أنشطة الاستجابة التعليمية: إجراء تقييمات منتظمة لأنشطة الاستجابة التعليمية لإنتاج بيانات موثوقة وشفافة لتوجيه أنشطة التعليم المستقبلية.

2. المشاركة في التقييم: إشراك جميع أصحاب المصلحة، بما في ذلك ممثلو المجتمع المتأثر والسلطات التعليمية، في أنشطة التقييم.
3. نتائج التقييم والدروس المستفادة: مشاركة الدروس المستفادة والممارسات الجيدة

على نطاق واسع بين جميع أصحاب المصلحة والشركاء المعنيين حتى يتمكنوا من تشكيل المناصرة والبرامج والسياسات المستقبلية.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار بالغ الأهمية في السياق العربي؛ حيث تفتقر العديد من الدول العربية التي تمر بأزمات إلى تقييمات حقيقة وجادة وعلمية، كما يعد خطوة مهمة لتطبيق الحوكمة .

ولكن هذا المعيار يواجه في تطبيقه عدة تحديات أبرزها ضعف ثقافة التقييم المؤسسي، وغياب الحياد في التقييم، ومحدودية مشاركة المجتمعات المحلية في عملية التقييم، ونقص في أدوات وأطر التقييم المبنية على السياق الثقافي والاجتماعي العربي.

ويتطلب هذا الأمر تدريب الكوادر الوطنية والمحلية على منهجيات التقييم التشاركي، وتطوير معايير تقييم محلية مناسبة للسياق العربي تعكس القيم المجتمعية، والاحتياجات الفعلية، والتنوع الثقافي، وربط التقييم بالتخطيط المستقبلي وليس فقط كتقرير نهائي للممول.

البعد الثاني: بيئة الوصول والتعلم

المعيار الثامن: الوصول المتساوي والمنصف

يتمتع جميع الأفراد بالقدرة على الوصول إلى فرص التعليم الجيدة والمناسبة [12]

<u>الإجراءات الرئيسية</u>

1. فرص التعلم المتاحة: وضع الخطط لضمان إمكانية الوصول إلى فرص التعليم وإتاحتها للجميع.

2. التمييز والاستبعاد: ضمان عدم حرمان أي فرد من الوصول إلى التعليم

بسبب الاستبعاد أو التمييز.

3. حواجز الالتحاق: إزالة الحواجز أمام الالتحاق من أجل استيعاب المتعلمين

المتأثرين بالأزمات وعدم المساواة النظامية.

4. فرص تعليمية متعددة: لتلبية الاحتياجات التعليمية للأشخاص المتضررين من الأزمة ووضعهم على مسار التعلم المستمر، وتوفير مجموعة من فرص التعليم الرسمي وغير الرسمي لهم تدريجيًا.

5. التكيفات للسماح بالوصول والمشاركة والإكمال: التخطيط وتقديم برامج التعليم في حالات الطوارئ بطريقة تمكن المتعلمين من الوصول إلى تعليمهم والبقاء فيه وإكماله والانتقال إلى المستوى التالي، عند الاقتضاء.

6. مسارات التعلم المستمر: خلق فرص للمتعلمين للدخول أو إعادة الدخول إلى أنظمة التعليم الرسمي في أقرب وقت ممكن بعد أن تتسبب الأزمة في تعطيل التعلم.

7. تعزيز الأنظمة: تعزيز قدرة أنظمة التعليم وبيئات التعلم المحلية على تقديم التعليم للمجتمعات المضيفة والنازحة في أوقات الأزمات.
8. دمج اللاجئين والنازحين والمهاجرين: تمكين النازحين والمهاجرين، بما في ذلك اللاجئين، من الوصول إلى التعليم الرسمي وغير الرسمي المعترف به والعادل من خلال نظام التعليم الوطني.
9. المشاركة المجتمعية: إشراك المجتمعات في تصميم وقيادة النهج التي تضمن الوصول إلى التعليم الجيد للجميع، واحترام المعايير الاجتماعية والثقافية، ومعالجة الظلم.
10. تجنب استخدام المرافق التعليمية كملاجئ مؤقتة: تطوير و/أو الحفاظ على خطط التأهب للطوارئ لتجنب استخدام المدارس كملاجئ أثناء حالات الطوارئ.
11. برامج تعليمية ذات موارد جيدة: توفير موارد كافية للاستجابة التعليمية لدعم الاستمرار في الوصول إلى التعليم الجيد الشامل والعادل لجميع الأشخاص المتضررين.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار يعد من أكثر المعايير أهمية وضرورة في السياق العربي، لعدة أسباب منها تزايد عدد اللاجئين والنازحين داخليًا وخارجيا في العديد من البلدان العربية، والتمييز الجندري أو العرقي أو الطبقي الذي لا يزال قائمًا في بعض المناطق والمجتمعات، ويؤثر على فرص الالتحاق بالتعليم، خصوصًا للفتيات أو الأطفال ذوي الإعاقة، وضعف دمج اللاجئين في الأنظمة التعليمية الوطنية رغم الإطار القانوني الذي يدعو لذلك، واستمرار استخدام المدارس كملاجئ في بعض الدول، مما يؤدي لتعطيل التعليم.

ورغم أهمية ذلك المعيار وضرورته، **فإن هناك بعض التحديات أمام تحقيقه** ، ومن هذه التحديات ، القصور في البنية التحتية التعليمية، والذي يؤثر في الاكتظاظ، و قلة المدارس، وعدم توفر بيئات تعليمية مهيئة لاستيعاب الفئات المهمشة، ونقص التمويل الكافي بسبب الأزمات المالية والنزاعات على قدرة الحكومات على توفير موارد تعليمية عادلة وكافية، و صعوبة دمج اللاجئين أو النازحين بسبب القيود القانونية أو البيروقراطية أو غياب البيانات، والتمييز المجتمعي والثقافي مثل بعض العادات المحلية قد تقيّد مشاركة الفتيات أو الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، واستخدام المدارس كملاجئ، فما زالت بعض الدول تستخدم المدارس كمراكز إيواء، مما يعطل العملية التعليمية ويضعف استمراريتها، وعدم توفر بدائل تعليمية مرنة، مثل التعليم غير الرسمي أو الإلكتروني في المناطق النائية أو في حالات التنقل واللجوء.

ومن الأمور التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذا المعيار إدماج اللاجئين والنازحين في نظم التعلم الرسمية، وتطوير برامج تعليمية بديلة ومرنة، وتعزيز قدرة الأنظمة التعليمية على الاستيعاب، من خلال زيادة التمويل الموجه للتعليم في حالات الطوارئ، وتدريب الكوادر، والعمل مع المنظمات الإنسانية والمجتمع المدني لتأمين الموارد، ومتابعة الفئات المهمشة.

المعيار 9: الحماية والرفاهية

بيئات التعلم آمنة ومأمونة، وتعزز حماية ورفاهية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم. [13]

الإجراءات الرئيسة

1. الرفاهية النفسية والاجتماعية والجسدية: تعزيز بيئات التعلم التي تغذي رفاهية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم.

2. **بيئات التعلم الوقائية:** حماية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم من الأخطار في بيئة التعلم وما حولها وتعزيز وعيهم بهذه المخاطر.
3. **معرفة آليات الإحالة:** تدريب المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم على كيفية الإبلاغ عن انتهاكات الحماية ومتابعتها، وكيفية إحالة المتعلمين الذين لديهم احتياجات للحماية بأمان.
4. **إدارة الفصول الدراسية الإيجابية:** دعم وتدريب المعلمين على إنشاء بيئة تعليمية آمنة وشاملة وعادلة وخالية من العنف للجميع.
5. **منع العنف القائم على النوع الاجتماعي في المدرسة:** إنشاء آليات لمنع والاستجابة للعنف القائم على النوع الاجتماعي في المدرسة.
6. **المشاركة المجتمعية في الحماية:** وضع أنظمة وسياسات لجعل محيط المدرسة آمنًا، بالتعاون مع الأسر وأفراد المجتمع.
7. **الحد من المخاطر في المناطق أو المواقف غير الآمنة:** وضع خطط لحماية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم والبنية الأساسية للتعليم في المناطق أو المواقف غير الآمنة، والتأكد من أن الطرق التي يسلكها المتعلمون من وإلى المدرسة آمنة ويمكن الوصول إليها.
8. **قرب مواقع التعلم:** تحديد المدارس وبيئات التعلم الأخرى، وأماكن التعلم المؤقتة، والأماكن الصديقة للأطفال بالقرب من الأشخاص الذين تخدمهم.
9. **منع الاستخدام العسكري والهجمات:** ضمان خلو بيئات التعلم من الاستخدام العسكري والهجمات.

10. **إدارة الكوارث والمخاطر المناخية:** تنفيذ أنشطة إدارة الكوارث والمخاطر المناخية للحفاظ على بيئات التعلم آمنة من المخاطر والأخطار من جميع الأنواع.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

هذا المعيار له أهمية بالغة في السياق العربي، نظرًا لتنوع التحديات والظروف الطارئة التي تؤثر على أمن ورفاهية المتعلمين في العديد من البلدان العربية مثل:سوريا، و اليمن، و السودان، و ليبيا، و فلسطين؛ حيث تتأثر المدارس بالعنف المسلح أو التهجير، وكذلك وجود مخيمات اللاجئين والنازحين؛ حيث يفتقر التعليم إلى الحد الأدنى من الأمان أو الدعم النفسي، هذا بالإضافة للعنف المجتمعي والتمييز الجندري الذي تعاني منه بعض الفئات مثل الفتيات أو الأطفال ذوي الإعاقة، كذلك التغيّرات المناخية والكوارث الطبيعية، والتي تهدد البنية التحتية للتعليم.

ومن التحديات التي يمكن أن تقف أمام تطبيق هذا المعيار ضعف سياسات الحماية المدرسية؛ حيث لا توجد أنظمة موحدة أو مُفعّلة للإبلاغ والاستجابة للعنف أو التحرش أو الاستغلال، ونقص التدريب والدعم النفسي للمعلمين، وغياب خطط إدارة الكوارث، وكيفية التعامل مع المخاطر المناخية أو الأزمات الطبيعية أو النزاعات.

ومن الأمور التي يمكن أن تسهم في مواجهة هذه التحديات تعزيز برامج الصحة النفسية والدعم الاجتماعي، ووضع الخطط لمواجهة الكوارث والأزمات، وتعزيز التكيف المناخي في المدارس من خلال وضع خطط لإدارة الكوارث ومشاريع حماية البنية التعليمية من المخاطر البيئية ، وتوفير الحماية للمدرسة ومحيطها.

المعيار 10: المرافق والخدمات

تعزز المرافق التعليمية سلامة ورفاهية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم، وترتبط بالصحة والتغذية والخدمات النفسية الاجتماعية والدعم النفسي والاجتماعي. (14)

الإجراءات الرئيسية

1. **المواقع الآمنة والشاملة:** بناء أو إعادة بناء أو تحسين أو نقل المرافق التعليمية إلى مواقع تعزز الإدماج والمساواة وتضمن سلامة المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم.
2. **البنية والتصميم والبناء المتين:** تصميم وبناء الهياكل التعليمية بحيث تكون آمنة ومقاومة للكوارث وفعالة من حيث التكلفة.
3. **أزمة المناخ ومخاطر الكوارث:** معالجة الاستدامة البيئية في تخطيط وتصميم وبناء وصيانة المرافق التعليمية.
4. **تعزيز التعلم والتفاعل:** تصميم الهياكل التعليمية بحيث تعزز التعلم والتفاعل التشاركي بطرق شاملة ومناسبة ثقافيًا ومناسبة للعمر.
5. **الصيانة والإصلاح المنتظمان:** إصلاح أو تجديد أو استبدال بيئات التعلم المؤقتة والدائمة بشكل منتظم بتصميم وبناء مقاوم للكوارث.
6. **إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة:** تصميم بيئات التعلم والهياكل التعليمية بحيث تكون في متناول المتعلمين ذوي الإعاقة.
7. **تعزيز المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية:** توفير ما يكفي من مرافق المياه والصرف الصحي الآمنة في بيئة التعلم للسماح بالنظافة الشخصية الجيدة وحماية جميع المتعلمين.

8. **الصحة والتغذية المدرسية القائمة على الأدلة:** توفير برامج الصحة والتغذية المدرسية القائمة على الأدلة لمعالجة الجوع والحواجز الأخرى أمام التعلم، وتعزيز رفاهية المتعلمين ونموهم.
9. **آليات الإحالة متعددة القطاعات:** إنشاء روابط بين المدارس وبيئات التعلم الأخرى والقطاعات الأخرى ذات الصلة مثل حماية الطفل والصحة والتغذية والخدمات الاجتماعية وخدمات الصحة النفسية والدعم النفسي والاجتماعي والإحالات.

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

يعد هذا المعيار أيضا من المعايير المهمة في حالات الطوارئ في البيئة العربية، خصوصا مع ما تعانيه العديد من الدول العربية المتأثرة بالأزمات (سوريا، اليمن، ليبيا، العراق، السودان) من تدمير أو تدهور في البنية التعليمية.

ومع أهمية هذا المعيار ، **فإن هناك بعض التحديات** التي تعوق تطبيقه في البيئة العربية منها، التدمير الواسع في البنية التحتية التعليمية في مناطق الصراع والأزمات، ونقص التمويل المستدام لإعادة البناء والصيانة، وضعف التنسيق بين القطاعات الصحية والتعليمية والاجتماعية، وقلة الوعي أو الموارد لتطبيق معايير الاستدامة البيئية، وعدم كفاية مرافق المياه والصرف الصحي في بعض المدارس، مما يؤثر على صحة الطلاب، هذا بالإضافة لبعض التحديات الثقافية والمجتمعية في دمج ذوي الإعاقة وعدم وجود تسهيلات مناسبة.

ومع ذلك فإن هناك بعض الأمور التي يمكن أن تسهم في تطبيق هذا المعيار منها، تبني سياسات وطنية واضحة لإعادة بناء المدارس والبنية التحتية، بحيث تكون قادرة على

مقاومة الكوارث وتلبية احتياجات الفئات الضعيفة، وتخصيص ميزانيات بشكل مستمر للصيانة الدورية للمرافق التعليمية، وتعزيز التنسيق عبر القطاعات (التعليم، الصحة، الحماية، التغذية) لبناء شبكات دعم متكاملة، وتفعيل المشاركة المجتمعية، وتطوير البنية التحتية لتراعي ذوي الإعاقة.

البعد الثالث التدريس والتعلم

المعيار 11: المناهج الدراسية

المناهج الدراسية المستخدمة لتوفير التعليم الرسمي وغير الرسمي ذات صلة ثقافيًا واجتماعيًا ولغويًا، ومناسبة للسياق واحتياجات المتعلم [15]

الإجراءات الرئيسية

1. **المناهج الدراسية المناسبة:** تأكد من أن المناهج الدراسية مناسبة لسياق المتعلمين وأعمارهم ومستويات نموهم وقدراتهم واحتياجاتهم.

2. **الكفاءات والمهارات الأساسية:** تأكد من أن المناهج الدراسية والكتب المدرسية ومواد التعلم التكميلية تغطي الكفاءات الأساسية للتعليم الأساسي.

3. **الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي والرفاهية والحماية:** تأكد من أن المناهج الدراسية تعالج الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والحماية للمتعلمين.

4. **المناهج الدراسية للتنوع:** تأكد من أن المناهج الدراسية تعترف بالتنوع وتستجيب للعوامل التي تسبب التهميش.

5. **مراجعة المناهج الدراسية وتطويرها:** الاعتراف بمسؤولية السلطات التعليمية عن قيادة أي تطوير أو مراجعة أو تعديل للمناهج الدراسية الرسمية ودعمها.

6. **الحصول على موارد التعلم:** توفير موارد تعليمية وتعلمية كافية من مصادر محلية على الفور.

ملاءمة المعيار للبيئة العربية

تتضح أهمية هذا المعيار في المجتمعات العربية؛ خصوصا مع التنوع الثقافي وتعدد اللغات واللهجات المحلية ، وهو ما يستوجب ضرورة تطوير المناهج بما يراعي هذا التنوع، وتضمين مقررات دراسية تعكس القيم الاجتماعية والثقافية المحلية، وتأتي ضرورة تطوير المناهج أيضا من أن المناهج التقليدية قد لا تلائم المتعلمين المتأثرين بالصراع أو النزوح، ومن ثم يجب تطويرها يما يلبي ضرورة الاحتياجات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الأزمات.

ومع ذلك فإن تطبيق هذا المعيار قد يواجه بعض التحديات منها ضعف التكيف السريع في حالات الطوارئ، وقلة الكفاءات القادرة على تطوير مناهج تعليمية مرنة وشاملة تتلاءم مع حالات الطوارئ، وقلة الإمكانات والموارد التعليمية في المناطق المتضررة أو النائية أو المتأثرة بالنزاعات والكوارث.

ولا شك أن ذلك يتطلب تطوير المناهج المرنة التي تلبي التغيرات الطارئة، وظروف واحتياجات المتعلمين الطارئة والمتنوعة، و**دعم** الصحة النفسية والاجتماعية ضمن المحتوى التعليمي، وتدريب المعلمين على تطوير وتنفيذ المناهج والتعامل مع الطلاب بظروفهم النفسية الطارئة.

المعيار 12: عمليات التدريس والتعلم

تتميز عمليات التدريس والتعلم بأنها متمركزة حول المتعلم، وتشاركية، وشاملة. [16]

<u>**الإجراءات الرئيسية**</u>

1. **مناهج التدريس المناسبة:** تعزيز مناهج التدريس المناسبة لعمر ومستوى نمو ولغات وثقافات وقدرات واحتياجات المتعلمين

2. **محتوى الدرس ومهارات التدريس:** التأكد من أن المعلمين قادرون على فهم محتوى الدرس وأن لديهم مهارات تدريس قوية عندما يتفاعلون مع المتعلمين

3. **حواجز التعلم:** تعزيز التدريس والتعلم الشاملين والحد من حواجز التعلم من أجل تلبية احتياجات جميع المتعلمين

4. **تأييد المجتمع:** التواصل مع الآباء وقادة المجتمع حتى يتمكنوا من فهم ودعم محتوى التعلم وأساليب التدريس المستخدمة.

ملاءمة المعيار للبيئة العربية

أيضا يعد هذا المعيار من المعايير المهمة، لما يتسم به العالم العربي من تنوع ثقافي، يتضمن تعدد اللهجات بجانب العربية الفصحى، ووجود أقليات عرقية ودينية، ومن ثم فإن عمليات التدريس والتعلم يجب أن تراعي كل ذلك.

ولكن تطبيق هذا المعيار قد يواجه بعض التحديات، ففي الوقت الذي يشكل فيه التنوع الثقافي ضرورة لتطبيق هذا المعيار، فإنه في ذات الوقت يمثل تحديا في تحقيق ذلك؛ خصوصا مع ضعف برامج تدريب المعلمين على أساليب التدريس الحديثة ومهاراته.

ويمكن تطبيق هذا المعيار في السياق العربي من خلال تطوير المناهج التي تراعي هذا التنوع الثقافي، والتدريب المكثف للمعلمين للتدريس؛ خصوصا في حالات الطوارئ، وتعزيز المشاركة والتوعية المجتمعية، وتطوير طرق تدريس مرنة وتشاركية تعزز التفكير الإبداعي والنقدي، ومراعاة خصوصية مناطق الأزمات والنزاعات، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للمتعلمين.

المعيار 13: تقييم نتائج التعلم الشاملة

يتم استخدام الأساليب المناسبة لتقييم وإثبات نتائج التعلم الشامل. [17]

الإجراءات الرئيسية

1. **التقييم والتقويم المستمر:** إجراء تقييمات وتقويمات مستمرة لنتائج التعلم الشاملة للمتعلمين واستخدامها لتوجيه التدريس والتعلم.
2. **تقييمات عادلة وموثوقة وغير مهددة:** التأكد من أن التقييمات عادلة وموثوقة وغير مهددة للمتعلمين.
3. **تقييمات ذات صلة:** تصميم التقييمات بحيث تكون ذات صلة بالاحتياجات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية المستقبلية للمتعلمين.

4. **التعليم العالي:** إجراء تقييمات رسمية وغير رسمية للمتعلمين التقنيين والمهنيين ومتعلمي التعليم العالي.5. **الاعتراف بإنجازات المتعلمين وتقدمهم:** الاعتراف بإنجازات المتعلمين وتقدمهم، بما في ذلك منح الاعتمادات أو الوثائق للتعلم السابق وإكمال الدورة.

ملاءمة المعيار للبيئة العربية

تأتي أهمية هذا المعيار من أهمية عملية التقييم ذاتها؛ وخصوصا في أنظمة التعليم العربية، التي تركز على الامتحانات النهائية، ومن ثم تتضح أهمية التقييم المستمر والشامل، والذي يحقق العدالة والمساواة بين المتعلمين، ويلبي احتياجات المجتمع.

ويواجه تطبيق هذا المعيار تحديات متعددة منها ضعف القدرة على توفير تقييمات حديثة وفعالة تبرز مهارات وكفاءة المتعلمين، وضعف الاهتمام بالتعلم غير الرسمي خارج الفصول الدراسية، والذي يعتبر مهما خصوصا مع الفئات المهمشة أو النازحين.

وهذا يستوجب ضرورة تطويره أنظمة التقويم بما يحقق الشمول والاستمرارية، وتدريب المعلمين على تصميمها، وتوفير أساليب تقويم تراعي العدالة والتنوع، وتربط التعلم بسوق العمل، واستخدام التكنلوجيا الحديثة في التقييم مثل المنصات الإلكترونية، وخصوصا في الأوقات والأماكن التي يصعب فيها الوصول للمدارس.

المعيار 14: التدريب والتطوير المهني والدعم

يتلقى المعلمون وغيرهم من العاملين في مجال التعليم تدريبًا منتظمًا ومناسبًا ومنظمًا بما يتماشى مع احتياجاتهم وظروفهم[18]

الإجراءات الرئيسية

1. **فرص التدريب والتطوير المهني:** توفير فرص التدريب والتطوير المهني لجميع المعلمين وفقًا لاحتياجاتهم.

2. **التدريب المناسب:** تصميم التدريب والتطوير المهني بحيث يكون مناسبًا للسياق ويعكس محتوى التعلم وأهدافه.

3. **التدريب على الوقاية من المخاطر والتخفيف منها:** توفير التدريب والتطوير المهني للمعلمين في كل من التعليم الرسمي وغير الرسمي بما في ذلك التوعية بالمخاطر والحد من مخاطر الكوارث.

4. **المدربون المؤهلون:** استخدام المدربين المؤهلين أو أعضاء هيئة التدريس في المدارس العليا لإجراء دورات تدريبية وتطوير مهني مستمر في المدرسة للمعلمين وغيرهم من موظفي التعليم.

5. **الاعتراف بالتدريب والاعتماد:** ضمان الاعتراف بالتدريب المهني للمعلمين والتطوير المهني المعتمد والموافقة عليه من قبل السلطات التعليمية.

6. **التطوير المهني في استخدام الأساليب الرقمية:** توفير التطوير المهني للمعلمين لمنحهم المزيد من الثقة في استخدام الموارد الرقمية، وخاصة للتعليم عن بعد.7. **الدعم المهني المستمر:** تعزيز تعاون المعلمين لضمان دعم المعلمين من قبل أقرانهم ومديريهم، بالإضافة إلى نظام دعم متكامل خارج بيئة التعلم المباشرة

ملاءمة المعيار للبيئة العربية

يعد معيار التدريب من المعايير غاية الأهمية؛ خصوصا وأن تطبيق وتحقيق العديد من المعايير الأخرى يتوقف على وجوده وفاعليته، يضاف إلى ذلك ضعف فرص التدريب المستمر للمعلمين في بعض الدول العربية.

ولذلك فإن توفير تدريب مناسب وفعال يعتبر من التحديات المهمة لهذا المعيار؛ خصوصا في حالات الطوارئ والأزمات. ومن المهم في هذا الصدد تطوير سياسات التدريب بما يتلاءم مع حالات الطوارئ والأزمات، وتوفير برامج تدريب مهني مستدامة تراعي احتياجات المعلمين وظروفهم المحلية، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية، وتصميم برامج تدريبية تتناسب مع السياق الثقافي والاجتماعي، وتعزيز التدريب على الوقاية من المخاطر وإدارة الأزمات، وتطوير قدرات المدربين وتأهيلهم على ذلك.

البعد الرابع : المعلمون وغيرهم من موظفي التعليم(19)

المعيار 15: التوظيف والاختيار

يتم توظيف عدد كاف من المعلمين المؤهلين بشكل مناسب وغيرهم من موظفي التعليم من خلال عملية شفافة وعادلة، بناءً على معايير اختيار تعكس التنوع والمساواة.

الإجراءات الرئيسية

1. **أوصاف وظيفية واضحة:** قم بتطوير أوصاف وظيفية وإرشادات واضحة ومناسبة وغير تمييزية قبل بدء أي عملية توظيف.
2. **معايير توظيف واضحة وشفافة:** قم بوضع معايير واضحة ومفصلة لتوظيف المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم.

3. عدد مناسب من المعلمين والموظفين: تأكد من أن عدد المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم الذين يتم توظيفهم يعكس الاحتياجات الحالية والموارد المالية.

4. سلامة وأمن المعلمين والمتعلمين: أعط الأولوية لأمن وسلامة المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم والمتعلمين أثناء عملية التوظيف، بما في ذلك إجراء فحوصات خلفية للمعلمين.

ملاءمة معيار التوظيف والاختيار في البيئة العربية

يعد هذا المعيار من المعايير المهمة في البيئة العربية؛ خصوصا وأنه لا تزال مواصفات ومعايير الوظائف التعليمية غير موحدة بشكل كافٍ، مما قد يؤدي إلى عدم وضوح الدور المطلوب من المعلم أو العاملين في قطاع التعليم، وكذلك قلة الاهتمام بصياغة مواصفات وظيفية شاملة تراعي التنوع الاجتماعي واللغوي والثقافي، كما أن هناك غياب في معايير التوظيف بين الدول والمؤسسات التعليمية، مع وجود بعض مظاهر المحسوبية أو التوظيف غير الشفافة في بعض المجتمعات العربية ، هذا بالإضافة إلى أن كثيرا من الدول العربية تعاني نقصا في أعداد المعلمين المؤهلين، بخاصة في المناطق الريفية والنائية، ما يؤثر على جودة التعليم.

ومما يسهم في تطبيق هذا المعيار بشكل جيد، توفير مواصفات وظيفية موحدة تأخذ في الاعتبار التنوع الثقافي، ووضع معايير توظيف شفافة وعادلة للاختيار، وكذلك التخطيط الدقيق لأعداد المعلمين

المعيار 16: شروط العمل

يجب أن يتمتع المعلمون وغيرهم من العاملين في التعليم بظروف عمل محددة بوضوح ويتلقون تعويضات مناسبة. [20]

الإجراءات الرئيسة

1. **تنسيق التعويضات وشروط العمل:** تنسيق أنظمة التعويضات وشروط العمل لجميع المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم.

2. **العقود المعمول بها:** تحديد التعويضات وشروط العمل في العقود، والتأكد من تعويض أعضاء هيئة التدريس بانتظام.

3. **الحق في التنظيم:** السماح للمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم بالتنظيم للتفاوض على شروط وأحكام توظيفهم.

4. **مدونات السلوك:** تضمين إرشادات تنفيذ واضحة في مدونات سلوك المعلمين والتأكد من التزام الجميع بها.

ملاءمة معيار شروط العمل في البيئة العربية

ترجع ضرورة وأهمية هذا المعايير؛ خصوصا مع التفاوت الكبير في مستوى التعويضات بين المناطق الحضرية والريفية، وبين المدارس الحكومية والخاصة، بالإضافة لنقص التنسيق في بعض الأنظمة والذي قد يؤدي إلى تأخر صرف الرواتب أو عدم وضوح الحقوق المالية للمعلمين، كما يعاني المعلمون ضعفا في التمثيل النقابي أو غياب التنظيم الموحد يقلل من فرص تحسين ظروف العمل.

ولا شك أن ذلك يتطلب وجود أنظمة للتعويضات وشروط العمل تراعي المساواة، والسياق الجغرافي والاقتصادي، ودعم إنشاء نقابات أو جمعيات مهنية للمعلمين تتيح لهم التفاوض الفعّال حول ظروف العمل والتعويضات.

المعيار 17: الدعم والإشراف

آليات الدعم والإشراف الموضوعة للمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم تعمل بشكل فعال[21]

الإجراءات الرئيسة

1. **الموارد الكافية والملائمة:** توفير موارد تعليمية وتعلمية كافية للسماح للمعلمين بإدارة تعلم طلابهم.

2. **التطوير المهني المستمر:** توفير التطوير المهني المستمر للمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم.

3. **آليات دعم شفافة وفعالة:** إنشاء وصيانة آليات إدارة ودعم شفافة وخاضعة للمساءلة تجعل من الممكن تقييم ومراقبة ودعم المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم بشكل منتظم.

4. **تقييمات الأداء:** تأكد من أن تقييمات الأداء للمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم هي عملية ذات مغزى.

5. **الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي:** تأكد من أن المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم لديهم إمكانية الوصول إلى خدمات الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي المناسبة والعملية.

6. **ملاحظات المتعلمين:** خلق فرص منتظمة للمتعلمين لتقديم ملاحظات حول التدريس والتعلم والجوانب الأخرى من تجربتهم التعليمية.

مدى ملاءمة هذا المعيار في البيئة العربية

يركز هذا المعيار على توفير الموارد، وهو أمر مهم؛ خصوصا مع ندرتها في العديد من المؤسسات التعليمية العربية، وهو ما يشكل عقبة أمام تطوير التعليم، كما يركز المعيار على التطوير المهني، وهو أمر مهم أيضا خصوصا في حالات الطوارئ.

ومن التحديات التي تواجه تطبيق هذا المعيار غياب التمويل الكافي أو ضعف التنسيق بين الجهات التعليمية، وافتقار بعض أنظمة التعليم في المنطقة إلى آليات شفافة لمتابعة أداء المعلمين وتقديم الدعم المناسب، مما يؤدي إلى ضعف في التقييم والمراقبة، و غياب هذه الآليات يؤثر سلبًا على الدافعية المهنية ويعرقل تحسين جودة التدريس، كما أن قلة الخدمات المتاحة لدعم الصحة النفسية والاجتماعية للمعلمين تعكس نقصًا في الاعتراف بأهمية هذا الجانب، بالرغم من الضغوط المتزايدة في بيئة العمل التعليمي، خصوصًا في ظل الأزمات المتكررة. **وكل ذلك يتطلب زيادة التمويل** وتوفير الموارد التعليمية، وتنظيم برامج تطوير مهني مستمرة ومرنة، وإنشاء آليات دعم وإشراف شفافة وخاضعة للمساءلة، و تطوير أنظمة إلكترونية لمتابعة الأداء بشكل دوري، تشمل مؤشرات واضحة ومعايير موضوعية، مع ضمان مشاركة المعلمين في عملية التقييم والتغذية الراجعة.

البعد الخامس : سياسات التعليم

المعيار 18: صياغة القوانين والسياسات ا

تعطي السلطات التعليمية الأولوية لاستمرارية واستعادة التعليم الجيد، بما في ذلك الوصول المجاني والشامل إلى التعلم.[22]

الإجراءات الرئيسة

1. **الحق في التعليم:** احترام وحماية وإعمال الحق في التعليم للجميع من خلال القوانين واللوائح والسياسات التعليمية الوطنية.

2. **عدم التمييز:** ضمان عدم وجود تمييز في الوصول إلى التعليم على أي مستوى.

3. **الوضع المحمي للمرافق التعليمية والمعلمين والدارسين:** دعم الوضع المحمي للمرافق التعليمية والدارسين والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم من خلال القوانين واللوائح والسياسات التعليمية الوطنية، بما يتماشى مع القانون الإنساني الدولي وقانون حقوق الإنسان.

4. **مرافق تعليمية آمنة ومأمونة:** ضمان أن القوانين واللوائح والسياسات تعزز اختيار المواقع الآمنة والمأمونة للمرافق التعليمية وبناء المباني المقاومة للكوارث.

5. **خطط العمل والميزانيات الوطنية:** دعم السياسات التعليمية الوطنية بخطط عمل وقوانين وميزانيات تسمح بالاستجابة السريعة في حالات الطوارئ.

6. **الاستعداد للكوارث:** إدراج التعليم كجزء لا يتجزأ من أطر الاستعداد للكوارث الوطنية لضمان استمرارية التعليم.

7. **تحليل السياق:** إجراء تحليل للسياق من خلال عملية شاملة وتشاركية واستخدام النتائج لتوجيه القوانين واللوائح والسياسات.

8. **التحليل والتخطيط والرصد والتقييم القائم على الأدلة:** تصميم السياسات والبرامج بناءً على معلومات موثوقة وفي الوقت المناسب.

9. **دعم الأمم المتحدة والجهات الفاعلة غير الحكومية:** ضمان أن القوانين واللوائح والسياسات تسمح للأمم المتحدة والجهات الفاعلة غير الحكومية، مثل المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص، بدعم واستكمال برامج التعليم الوطنية

مدى ملاءمة المعيار للبيئة العربية

إن صياغة القوانين والسياسات أمر مهم للغاية؛ خصوصا وأن بعض البلدان العربية تعاني من مشكلات متعلقة بضمان توفير التعليم لجميع الفئات، خاصة الفتيات، واللاجئين، والمناطق المهمشة، ومن ثم يعكس هذا المعيار مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة التي تتماشى مع توصيات اليونسكو والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها معظم الدول العربية.

ولكن هناك بعض التحديات التي يمكن أن تحد من تطبيق هذا المعيار، ومنها التفاوت الاقتصادي والاجتماعي بين الدول والمناطق، والظروف الأمنية والسياسية والنزاعات المسلحة، والانقسامات السياسية، وعدم الاستقرار، وجميعها تؤثر سلبًا على تطبيق القوانين والسياسات التعليمية، خاصة حماية المرافق التعليمية، ونقص البيانات الدقيقة والموثوقة، وضعف نظم جمع المعلومات، وهو ما يعوق التخطيط والتقييم

السليم، هذا بالإضافة إلى تحديات البيروقراطية والفساد، ومقاومة التغيير الثقافي والاجتماعي، ونقص الموارد والبنية التحتية.

المعيار 19: التخطيط والتنفيذ

تعكس البرامج والأنشطة التعليمية السياسات والقوانين والمعايير والخطط التعليمية الدولية والوطنية واحتياجات التعلم للأشخاص المتضررين. [23]

الإجراءات الرئيسة

1. **الأطر القانونية الوطنية والدولية:** التأكد من أن برامج التعليم الرسمية وغير الرسمية تعكس الأطر القانونية الوطنية والدولية.

2. **التخطيط لحالات الطوارئ:** وضع وتنفيذ خطط تعليمية تستعد للأزمات الحالية والمستقبلية وتستجيب لها.

3. **الموارد الكافية:** حشد الموارد المالية والتقنية والمادية والبشرية الكافية لتطوير وتنفيذ خطط التعليم وبرامج التعليم في حالات الطوارئ بشكل فعال وشفاف.

4. **الروابط بين القطاعات:** دمج تخطيط وتنفيذ التعليم في حالات الطوارئ مع قطاعات الاستجابة للطوارئ الأخرى.

5. **الدعوة:** الدعوة للتعليم في حالات الطوارئ كجزء من تخطيط وتنفيذ سياسة التعليم.

مدى ملاءمة معيار التخطيط والتنفيذ للبيئة العربية

لا شك أن التخطيط والتنفيذ من العمليات المهمة في أي عمل، ولذلك يعتبر هذا المعيار من المعايير المهمة ، وخصوصا في المنطقة العربية التي تشهد تداخلًا بين التشريعات المحلية والالتزامات الدولية، وخصوصًا في حالات النزاعات واللاجئين.

ولكن مع ذلك هناك بعض التحديات التي تواجه تطبيق هذا المعيار والتي منها إمكانية تعبئة الموارد الكافية ، والتي تمثل تحديا كبيرا في كثير من البلدان العربية، وضعف التنسيق بين القطاعات المختلفة، وغياب البيانات الدقيقة والموثوقة خصوصا في حالات الطوارئ والأزمات، هذا بالإضافة إلى التحديات السياسية والأمنية في حالات الطوارئ والنزاعات المسلحة، وعدم الاستقرار السياسي، والتي تعرقل جميعها عمليات التخطيط والتنفيذ، إضافة لضعف الكوادر المؤهلة والمدربة.

وكل ذلك يتطلب الاهتمام بالتنسيق بين الجهات والقطاعات المختلفة، ورفع كفاءة التدريب وتوفيره، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة للتنفيذ.

برنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد (برنامج إيريك)

وبعد استعراض معايير شبكة التعليم في حالات الطوارئ (INEE) ، بوصفها الإطار المرجعي الأبرز الذي يُوجّه السياسات والممارسات التعليمية في البيئات المتأثرة بالأزمات والطوارئ، تظهر الحاجة الماسّة إلى توليد أدلة علمية رصينة حول فاعلية هذه المعايير، وإمكانية تطبيقها، والكيفية التي تتفاعل بها مع السياقات المتعددة. وهنا تبرز أهمية **برنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد (ERICC)**، الذي يسعى إلى جسر فجوة الأدلة من خلال مقاربة بحثية شاملة، تربط بين النظرية والممارسة، وتُعزز الفهم السياقي للسياسات التعليمية والممارسات التربوية في البيئات المتأثرة بالنزاعات. ويعمل البرنامج كجسر معرفي بين المبادئ المعيارية

التي تقدمهاINEE ، والواقع الميداني المعقّد، حيث يقدّم رؤى قابلة للتنفيذ تُثري النقاش حول فعالية المعايير وتطبيقاتها المتنوعة.

<u>نبذة عن البرنامج</u>[24]

يعد برنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد (برنامج إيريك) برنامجًا بحثيًا يمتد لمدة ست سنوات في مجال التعليم في حالات الطوارئ. يمول البرنامج من وزارة الخارجية والكومنولث والتنمية بالمملكة المتحدة (FCDO) ويهدف البرنامج إلى معالجة الفجوات في الأدلة، وتحديد الأساليب الأكثر فعالية لتحسين الوصول إلى التعليم وجودته واستمراريته، من أجل دعم أنظمة تعليم مستدامة ومتماسكة، وتعزيز التعلم الشامل وتنمية الأطفال في حالات الصراع والأزمات. يهدف البرنامج إلى ربط البحث، والممارسة، والسياسة بالمعرفة المتاحة والقابلة للتنفيذ على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية، من خلال بناء شراكات بحثية وتعاونية مشتركة.

وتشمل البلدان التي يتم التركيز عليها بنغلاديش (كوكس بازار)، والأردن، ولبنان، وميانمار، ونيجيريا، وجنوب السودان، والعراق، وسوريا. ويتألف البرنامج من أربعة مكونات رئيسة:

<u>المكون الأول</u> لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد:

الشراكة : يعد اتحاد برامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد عبارة عن شراكة عالمية في مجال البحث والتعلم، تهدف إلى تحويل سياسة التعليم وممارساته في مناطق الصراعات والأزمات المطولة في جميع أنحاء العالم، بهدف تحسين النتائج الشاملة للأطفال، و يتم ذلك من خلال بناء مركز عالمي لقاعدة أدلة صارمة، وملائمة للسياق، وقابلة للتنفيذ.

تتولى لجنة الإنقاذ الدولية (IRC) قيادة اتحاد برامج الأبحاث التابع لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد، بالتعاون مع كلية التربية والمجتمع ويضم شركاء من ذوي الخبرة من بينهم: مركز الدراسات

اللبنانية، مؤسسة التراث المشترك، استشارات فورسير Forcier)
(Consulting، معهد التنمية الخارجية، عثمان للاستشارات Osman)
(Consulting، وأكسفورد لإدارة السياسات، ومؤسسة الملكة رانيا، و خلال فترة تأسيس برنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد، قدم مركز "تايز" بجامعة نيويورك القيادة البحثية ووضع الإطار المفاهيمي للبرنامج وساهم في وضع جدول الأعمال الأولي للأبحاث.

ويلتزم اتحاد برامج الأبحاث بأربعة مبادئ أساسية لإجراء الأبحاث الدقيقة:

١. إجراء مراجعات منهجية للأدلة، بناء الأدلة، واتخاذ القرارات القائمة على الأدلة بعد وضع الإطار المفاهيمي لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد واستخدامه

٢. وضع فهم سياقي للاقتصاد السياسي للتعليم في مختلف بيئات النزاعات والأزمات

٣. نهج بناء مشترك لبناء أجندات البحث من خلال إشراك أصحاب المصلحة – على المستويات المحلية، الوطنية، والعالمية – منذ البداية، لضمان استخدام الأدلة واستيعابها.

٤. تطبيق إطار أساليب البحث لبناء الأدلة بطريقة منهجية

المكون الثاني لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد – **الدعم العملياتي في البلد:**

يقدم مركز المساعدة التقني، التابع لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد، خدمة متخصصة لتلبية الاستفسارات الفنية والبحثية التي يقدمها مستشارو وزارة الخارجية والتنمية، بهدف تعزيز البحث والممارسات والسياسات المتعلقة بالتعليم في حالات الصراع والأزمات المطولة. بالاستفادة من خبرة أكثر من 50 خبيرًا محليًا ودوليًا في مجال التعليم في حالات الطوارئ، وبموجب رصد الجودة، يعمل مركز المساعدة التقني على تحويل الأدلة المتعلقة بحالات الطوارئ إلى تقارير شاملة وقابلة للتنفيذ في الوقت

المناسب. كما يقوم المركز بنشر بعض التقارير للمساهمة في النظام الأوسع للأدلة الخاصة بالتعليم في حالات الطوارئ.

<u>المكون الثالث</u> لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد: **النشر والاعتماد**

كونها شبكة عالمية للتعليم في حالات الطوارئ، تدعم الآيني مشاركة ونشر واعتماد مخرجات الأبحاث من برامج التعليم في مناطق النزاعات والطوارئ مع أعضائها حول العالم. ينسجم ذلك مع مهام الشبكة في النشر والمشاركة في فضاءاتINEE logo التعليم في حالات الطوارئ. تهدف استراتيجية الآيني إلى تجاوز مجرد إنتاج منتجات النشر، لتستكشف وتبتكر العمليات التي يمكن أن تدعم ثقافة استخدام الأدلة واعتمادها. في حين أن الأحداث والمدونات والعروض التقديمية تشكل جزءًا رئيسيًا من العمل المخطط له من قبل الآيني، فإن العمل الجاري المتمثل في جمع الجهات الفاعلة من خلال مجموعات العمل ومساحات الشبكات الأخرى للعمل الجماعي في مساحات التعليم في حالات الطوارئ يشكل جزءًا مهمًا بنفس القدر من عمل الآيني.

<u>المكون الرابع</u> لبرنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد: **تعزيز نظم المعرفة:** حيث تدعم الأكاديمية البريطانية ثلاثة كراسي بحثية للشراكة الثنائية من أجل تقديم برنامج يهدف إلى تعزيز قدرات المؤسسات في مجال البحوث التعليمية في الصراعات والأزمات.

<u>الإطار المفاهيمي لبحوث التعليم في النزاعات والأزمات الممتدة[25](ERICC)</u>

يعد الأطفال الذين يعيشون في سياقات النزاع والأزمات الممتدة من بين أكثر الأطفال حرمانا من الناحية التعليمية والتنموية في العالم (اليونسكو ، 2015). اعتبارا من عام 2023 ، تأثر ما يقدر بنحو 224 مليون طفل في سن المدرسة في 73 دولة من النزاعات والأزمات ، أكثر من 30٪ منهم (التعليم لا يمكن أن ينتظر ، 2023). وتؤكد هذه الأرقام المذهلة، إلى جانب التحديات والقيود الفريدة التي يفرضها النزاع

والأزمات على النظم التعليمية، الحاجة الملحة إلى نهج منهجي لتلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال.

لمواجهة هذه التحديات ، يحتاج المجال إلى قاعدة أدلة منهجية يمكن أن تسترشد بها السياسات والممارسات والأدلة. ومع ذلك ، لا يزال المجال يواجه نقصا ساحقا في الأدلة حول كيفية تعلم الأطفال وتطورهم في سياقات الصراع والأزمات الممتدة وكيفية دعمهم بشكل فعال (Masten & Narayan ، 2012 ;اليونسكو، 2015؛ بوردي وآخرون ، 2023 .(وتزداد هذه القاعدة المعرفية المحدودة توترا بسبب المشهد البحثي المجزأ المقسم إلى صوامع تأديبية وقطاعية.

لمواجهة هذه التحديات، طور اتحاد برنامج أبحاث التعليم في النزاعات والأزمات الممتدة (ERICC) إطارا مفاهيميا منهجيا لترجمة الدراسات الفردية إلى مجموعة مترابطة من المعرفة حول الممارسات التعليمية الفعالة في سياقات النزاع (كيم وآخرون، قريبا). من خلال هذا الإطار، نهدف إلى تجميع مجموعة المعرفة الحالية وبناء قاعدة معرفية منهجية شاملة ومراعية للسياق وقابلة للتنفيذ للتدخلات التعليمية وتغيير السياسات. يلخص هذا الموجز المكونات الرئيسية للإطار المفاهيمي، الذي نأمل أن يزود الباحثين التربويين وصانعي السياسات والممارسين بفهم شامل للمجال وكيفية تعزيز تطوير السياسات الفعالة والممارسة التعليمية في سياقات النزاعات والأزمات.

تم تصميم إطار عمل ERICC لتنظيم الأدلة الحالية والتحديات والاحتياجات والحلول المبتكرة لأنظمة التعليم في سياقات النزاعات والأزمات الممتدة عبر التخصصات والقطاعات والمناطق. من خلال نهج شامل ومتعدد التخصصات والقطاعات، يهدف إلى وضع ودمج البحوث التربوية من سياقات النزاعات والأزمات في مشهد بحثي تعليمي عالمي. للقيام بذلك، يضع إطار عمل ERICC مسارات التعليم ضمن نظام متداخل من الجهات الفاعلة وأصحاب المصلحة حيث تتم العمليات الرئيسية المشاركة في التعليم في سياقات النزاعات والأزمات:

مسارات الخبرة التعليمية: وعلى مستوى الطفل والمستوى المحلي، يتفاعل الأطفال مع العمليات التعليمية في الأسر المعيشية والمدارس والمجتمعات المحلية ويختبرونها بشكل مباشر، وتتميز بإمكانية حصولهم على التعليم وجودته واستمراريته؛

مسارات سياسة التعليم: وعلى المستويات المحلية والإقليمية والوطنية والعالمية، تدار نظم التعليم وتدار من خلال قرارات تتعلق بالسياسات والتمويل والمساءلة، وتتأثر بعدم الاتساق في الاقتصاد السياسي للتعليم.

تحليل نقدي مقارن بين معايير INEE وبرنامجERICC بين التوجيه المعياري والإنتاج المعرفي في التعليم في حالات الطوارئ

تمثل كل من **معايير شبكة التعليم في حالات الطوارئ (INEE)** و**برنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد (ERICC)** ركنين متكاملين في حقل التعليم في الطوارئ، غير أن طبيعة كل منهما ووظيفته تختلف من حيث التوجه والغرض والمنهجية:

١. الوظيفة:

- **معايير INEE** تُعد **إطارًا معياريًا تشغيليًا** صُمم لتوجيه تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التعليمية في حالات الطوارئ، من خلال مبادئ أساسية (كالحماية، الموارد، المشاركة...) تهدف إلى ضمان الحد الأدنى من الجودة، وتحقيق العدالة والإنصاف في الوصول للتعليم.
- أما **برنامج ERICC** فهو **برنامج بحثي استقصائي** يهدف إلى سد فجوة الأدلة في قطاع التعليم في الطوارئ، من خلال إنتاج معرفة سياقية معمقة وممنهجة تدعم السياسات والممارسات المستندة إلى الأدلة.

٢. المنهج

- تعتمد **INEE**على **مدخل معياري متفق عليه عالميًا**، جرى تطويره عبر مشاورات متعددة الأطراف، ليكون قابلًا للتطبيق العام مع هامش من التكيّف المحلي.

- في المقابل، ينتهج ERICC **مدخلًا بحثيًا نقديًا متعمقًا**، يبدأ من قراءة الاقتصاد السياسي للتعليم في السياق، ويستند إلى مبدأ المشاركة التشاركية مع أصحاب المصلحة المحليين، ويعتمد التحليل متعدد التخصصات والقطاعات.

3.التحديات:

- تُواجه **INEE**إشكالية **التعميم مقابل الخصوصية**، حيث إن تطبيق المعايير في البيئات الهشة قد يصطدم بقيود السياق، أو غياب القدرات المؤسسية.
- أما **ERICC**فيواجه تحدي **ترجمة المعرفة البحثية إلى سياسات قابلة للتطبيق،** بالإضافة إلى **تفتت الحقل المعرفي** وتداخل الصوامع القطاعية والبحثية، ما يحد من تكامل النتائج.

4.المخرجات والأثر

- تسعى **INEE**إلى إرساء ثقافة موحدة لجودة التعليم في حالات الطوارئ، وتعتمد على النشر والمناصرة لتوسيع نطاق استخدامها.
- أما **ERICC**فيركز على **إنتاج الأدلة الدقيقة، وتأسيس بنية معرفية قابلة للتنفيذ، وتغذية السياسات العامة** في الدول المتأثرة بالأزمات من خلال تقارير تحليلية وسياقية ومراكز مساعدة فنية.

<u>نقاط التلاقي:</u>

- كلاهما يعترف بضرورة **تحسين جودة التعليم واستدامته في سياقات الطوارئ.**
- يشتركان في **تركيز خاص على الأطفال الأكثر تهميشًا** في مناطق النزاع.
- يُوليان أهمية كبيرة لـ **العدالة والشمولية والمساءلة** كقيم موجهة.

<u>نقاط التمايز:</u>

- **INEEتوجّه السياسات من الأعلى للأسفل (Top–down)** عبر معايير جاهزة.

- بينما **ERICC ينتج المعرفة من الأسفل إلى الأعلى (Bottom–up)** انطلاقًا من البحث الميداني التشاركي.
- كما أن INEE تركز على "ما ينبغي أن يكون"، أما ERICC فمعني بـ"ما هو كائن"، و"ما الذي يمكن تغييره عمليًا."

ومن هنا إن العلاقة بين INEE و ERICCليست علاقة بدائل متنافسة، بل تمثل نموذجًا لتكامل الأدوار بين **المرجعية المعيارية** و**البحث التطبيقي السياقي** . فبينما توفر INEE البوصلة، يزوّد ERICC الميدان بالأدلة التفصيلية التي تسمح بتحقيق تلك البوصلة على أرض الواقع. ومن هنا، يمكن القول إن مستقبل التعليم في الطوارئ يعتمد على قدرة الحقل على الجمع بين **رؤية موحدة** و**معرفة متجذرة في السياق**، كما يجسّده التلاقي بين INEE وERICC

ويوضح الجدول التالي أوجه الشبه والاختلاف بين معايير INEEو برنامج ERICC

جدول (6) أوجه الشبه والاختلاف بين معايير INEEو برنامج ERICC

البُعد/العنصر	برنامجERICC	معاييرINEE
الوظيفة الأساسية	إنتاج المعرفة وتحليل السياقات لدعم السياسات التعليمية	توجيه العمليات التعليمية من خلال معايير موحدة
الطبيعة	برنامج بحثي استقصائي متعدد المكونات (Research Programme)	إطار معياري(Normative Framework)
النطاق	يركّز على سياقات النزاع الممتد في دول مختارة	عالمي وقابل للتطبيق في سياقات مختلفة
المنهجية	أبحاث ميدانية تشاركية وسياقية متعددة التخصصات	معايير مطورة بالتوافق وتُطبّق مع مرونة سياقية
الجهة القائدة	لجنة الإنقاذ الدولية IRCمع شركاء أكاديميين ومؤسسات بحثية متعددة	شبكة التعليم في حالات الطوارئ(INEE)
الهدف النهائي	دعم السياسات الفعالة والممارسات القائمة على الأدلة السياقية	ضمان الحد الأدنى من جودة التعليم في الطوارئ
التحديات الرئيسية	تجزؤ البحث وصعوبة تحويل المعرفة إلى سياسات قابلة للتطبيق	صعوبة تعميم المعايير مقابل خصوصية السياق
المخرجات الرئيسية	تقارير بحثية، أدلة تطبيقية، خدمات استشارية، مقالات علمية	معايير ، أدوات إرشادية، تدريبات، موارد
طبيعة الأثر	تغذية صناعة القرار بسياسات قائمة على الأدلة وتحليل السياق	تأطير السياسات والممارسات بمرجعية معيارية
النهج مع أصحاب المصلحة	بناء مشترك لأجندة البحث مع أصحاب المصلحة المحليين والدوليين	استشارات ومجموعات عمل موسعة
العلاقة مع السياسات	دعم تطوير السياسات على أسس بحثية منهجية ومتكاملة	توجيه السياسات التعليمية وفق المعايير العالمية

مراجع الفصل الخامس

(1) الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ .(2024) *.حول الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.(INEE)*
https://inee.org/ar/about–inee

(2) الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ .(2024) *.المبادئ التوجيهية*.
https://inee.org/ar/about-inee/guiding-principles

(3) الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ .(2024) *.المعايير الدنيا للتعليم: التأهب، الاستجابة، التعافي*.
https://inee.org/ar/minimum-standards

(4) Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. https://inee.org/ar/minimum-standards

(5) Ibid,p.43

(6) Ibid,p.52

(7) Ibid,p.56

(8) Ibid,p.64

(9) Ibid,p.75

(10) Ibid,p.82

(11) Ibid,p.88

(12) Ibid,p.97

(13) Ibid,p.111

(14) Ibid,p.124

(15) Ibid,p.140

(16) Ibid,p.146

(17) Ibid,p.151

(18) Ibid,p.157

(19) Ibid,p.170

(20) Ibid,p.175

(21) Ibid,p.180

(22) Ibid,p.191

(23) Ibid,p.199

(٢٤) الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(2023) برنامج أبحاث التعليم في مناطق النزاعات والأزمات طويلة الأمد (برنامج إيريك)

https://inee.org/ar/data-evidence/ericc

(٢٥) الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(2023) الإطار المفاهيمي لبحوث التعليم في النزاعات والأزمات الممتدة

https://inee.org/resources/conceptual-framework-education-research-conflict-and-protracted-crisis-ericc

الفصل السادس

نموذج تطبيقي

سياسات تعويض الفاقد التربوي للمتضررين من النزاعات

الفصل السادس نموذج تطبيقي

سياسات تعويض الفاقد التربوي للمتضررين من النزاعات

د. محمد عبد الخالق مدبولي د. مديحة فخري محمود

1.مقدمة

يقدم هذا الفصل نموذجاً تطبيقياً لدراسة علمية تستهدف إرساء سياسات لتعويض الفاقد التربوي لتلاميذ أحد الأقاليم العربية المتضررة من النزاعات، وهو يستند إلى دراسة تم قبولها للنشر بإحدى الدوريات العربية المحكمة حول الفاقد التربوي لأطفال غزة.

وقد اختير موضوع الفاقد التربوي لأنه الهدف الأسمى لأية جهود وطنية، أو إقليمية، أو دولية لمعالجة الآثار المترتبة على حالات الطوارئ التعليمية بسبب النزاعات، خاصة وقد أشارت التقارير الدولية إلى كون هذا النوع من حالات الطوارئ التعليمية ومن يتضررون منه من الضحايا اللاجئين أو النازحين في المنطقة العربية إنما يمثلون النسبة الغالبة لهذه الظواهر المأساوية على مستوى العالم.

وسوف يسير الفصل بشكل متتابع عبر خطوات ومراحل الدراسة مستعرضاً في كل خطوة أو مرحلة مجموعة من الأمثلة الواقعية للحالات العربية المتنوعة، مع بيان الاختلافات الموضوعية والمنهجية بينها، بحيث يكون لدى القارئ فرصة للتطبيق على حالات أخرى مادامت تنطبق عليها الخصائص عينها.

وسوف يتبنى هذا النموذج التطبيقي تعريف الأمم المتحدة واليونسكو لكل من: مفهوم حالات الطوارئ التعليمية، ومفهوم الفاقد التعليمي واستراتيجيات تعويضه، كما سوف يتبنى معايير شبكة الطوارئ في التعليم التي قدم الكتاب استعراضاً تحليلياً لها في الفصل السابق.

2.معايير اختيار الحالة وموضوع الدراسة

تفرض حالات الطوارئ نفسها كأولوية ملحة على الباحثين، سواء كانوا أكاديميين أو عاملين في إطار المنظمات والهيئات الإغاثية الوطنية أو الإقليمية ، أو الدولية، وفي إطار التدريب على تحليل واقع التعليم في حالات الطوارئ، تم اختيار عدد من النماذج العربية في هذا الفصل لتمثّل تجارب متباينة في طبيعة الأزمات وحدّتها، وتقدّم أمثلة

واقعية على التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية، وقد استند اختيار هذه الحالات إلى مجموعة من المعايير من أبرزها:

- **التنوع في سياق الطوارئ**: بحيث تمثّل الحالات أنواعًا متعددة من الطوارئ (نزاع مسلّح، نزوح قسري، حصار، انهيار مؤسساتي).
- **التنوع الجغرافي والثقافي**: تم اختيار حالات من بيئات عربية متنوعة (مثل سوريا، واليمن، والصومال، وغزة)؛ لتمثيل التنوع الثقافي والاجتماعي والسياسي في المنطقة، ما يتيح تحليلاً أكثر شمولاً للسياقات.
- **مدى تأثر النظام التعليمي**: تم التركيز على الحالات التي شهدت تأثيرًا حادًا أو ممتدًا على النظام التعليمي، سواء في البنية التحتية أو الموارد البشرية أو التحصيل الدراسي للمتعلمين.

معايير اختيار الموضوع وعنوانه

يمثّل العنوان العنصر الأول الذي يعبّر عن هوية الدراسة، ويُعد مفتاح الفهم الأول لموضوعها ومجالها وسياقها، وتزداد أهمية اختيار العنوان في الدراسات المتعلقة بالتعليم في حالات الطوارئ، والتي تتشابك فيها السياقات القانونية والاقتصادية والتربوية، ولذا على الباحث الوصول إلى صياغة دقيقة تعكس بوضوح الإشكالية المركزية، والسياق الجغرافي، والفئة المستهدفة، والإطار التحليلي المستخدم.

وفيما يلي عرض لمجموعة من المعايير الإجرائية التي يجب أخذها في الاعتبار عند اختيار موضوع كدراسة حالة تربوية من سياقات الطوارئ في العالم العربي، مع إعطاء بعض الأمثلة عليها.

- **الصدق**: يجب أن تتناول الدراسة مشكلة حقيقية وتعبر عن معاناة حقيقية لها انعكاسات سلبية مؤثرة

  مثال: تعويض الفاقد التربوي والتعليمي لأطفال غزة خلال عملية إعادة الإعمار

الوضوح والدقة: يجب أن يكون العنوان مباشرًا وواضحًا، ويعكس بوضوح موضوع الدراسة أو الإشكالية الأساسية فيها.

مثال: "تأثير النزوح الداخلي على التحصيل الأكاديمي للأطفال في ريف إدلب السوري"

التحديد السياقي :من الضروري أن يُحدّد العنوان السياق الجغرافي أو الثقافي أو الزمني بدقة، لأن حالات الطوارئ وتأثيراتها تختلف من مكان إلى آخر.

مثال: "استجابة النظام التعليمي في غزة لأزمة الإغلاق الكامل خلال 2023"

إبراز البعد التربوي :لابد أن يتضمن العنوان الإشارة إلى البعد التربوي بشكل صريح (مثل: الفاقد التعليمي، جودة التعليم، المعلمون، المناهج...)،

مثال: "الفاقد المهاري لدى المتعلمين في مدارس النزوح اليمنية: تحليل حالة صنعاء"

القابلية للتطبيق والتحليل : يجب أن يكون الموضوع قابلاً للدراسة والتحليل ضمن نطاق زمني ومكاني واقعي، وأن يتوفر له قدر مناسب من البيانات أو المعلومات.

3. تحديد المصطلحات:

عند تناول إحدى حالات الفاقد التربوي الناشئ عن النزاعات، بما يرافق هذه الظاهرة من ظواهر قانونية وسياسية وإنسانية، يقتضي الأمر تحديد المصطلحات الرئيسة المتصلة بالحالة وسياقها الحاضن، وإذا تضمنت الحالة تدخلاً إقليمياً أو دولياً أو أممياً، لابد من تبني وتطبيق المفاهيم والمصطلحات المعتمدة من تلك الجهات.

وسوف نشير فيما يلي إلى بعض المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بحالات النزاعات والفواقد التربوية المترتبة عليها، وكذا المصطلحات المتصلة بأساليب واستراتيجيات التدخل التي يتم تعويض تلك الفواقد من خلالها.

1:3 مفهوم الفاقد التربوي (فقدان التعلم)

يمثل الفاقد التربوي أحد أهم التحديات الجوهرية التي تواجه نظم التعليم في حالات الطوارئ؛ حيث تتعرض العملية التعليمية والتربوية بأكملها خلالها لاضطرابات حادة قد تشمل الانقطاع الكامل عن الدراسة، وتدهور جودة التعليم، أو فقدان للمهارات والمعارف الأساسية لدى المتعلمين، وتزداد خطورة هذا الفاقد خصوصا حين يتزامن ذلك مع ظروف النزاع المسلح، والنزوح القسري، والكوارث الطبيعية، أو الأزمات الصحية مثل جائحة كوفيد–19، وغيرها من حالات الأزمات والطوارئ.

وفي ظل ندرة النماذج العربية لمعالجة الفاقد التربوي في حالات الطوارئ، تبرز الحاجة إلى تحليل السياسات والبرامج والممارسات التي طُبِّقت فعليًا في بعض الدول العربية لتعويض هذا الفاقد، سواء من قبل الحكومات أو من خلال تدخلات المنظمات الإقليمية والدولية، وتأتي أهمية هذا التناول من كونه لا يسعى إلى رصد الجهود فحسب، وإنما أيضا يقدم نماذج تطبيقية في بعض البلدان العربية، والتي تمثل حالات متنوعة من حيث طبيعة الطوارئ وسياقاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وقد تناول الكتاب في الفصل السابق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ، بوصفها إطاراً مرجعيا موجها للجهات الفاعلة في ميدان التعليم، لكيفية ضمان حق التعليم للأفراد في أكثر الحالات هشاشة وهي حالات الطوارئ والأزمات، وتؤكد هذه المعايير أهمية الاستجابة الفورية لضمان استمرارية التعلم، كما تولي أهمية خاصة لبرامج الدعم الاجتماعي والنفسي، وتتناول عناصر العملية التعليمية بأكملها من معلم، ومتعلم، ومناهج ،وأساليب تدريس، وتقويم، كل ذلك في إطار خطط وبرامج تعويض الفاقد.

ويأتي هذا الفصل استكمالا للتحليل السابق، حيث يُسلط الضوء على كيفية تطبيق وتكييف معايير "إيني" من أجل بناء تدخلات فعالة لمعالجة الفاقد التربوي في البيئات المتأثرة بالأزمات، مع الاسترشاد بأمثلة من السياقات العربية. ويُقدَّم الفصل بأسلوب تطبيقي من واقع النماذج العربية الحية، ويستهدف تطوير قدرات صانعي القرار والعاملين في مجال التعليم على تصميم وتنفيذ تدخلات قائمة على المعايير، تراعي السياقات وتستجيب للفاقد بمختلف أشكاله.

وقد تنوّعت الأدبيات التربوية في تعريف هذا المفهوم. فعرّفه القيسي (2021) بأنه "الفجوة بين واقع ما تعلمه التلاميذ وما يجب أن يكونوا قد تعلموه وتمكنوا منه، نتيجة الانقطاع المطوّل عن التعليم وما يترتب عليه من نسيان للمكتسبات السابقة[1]."

كما عرف بأنه الفرق بين ما يُفترض اكتسابه وما تم اكتسابه فعليًا من قبل الطلبة، مشبّهين ذلك بشخص يسير بين مدينتين تعترضه عاصفة، فتبطئ من سرعته المعتادة، مما يُحدث فقدًا في معدل التقدم[2].

أما الزغيبي فقد قدم تعريفاً شاملاً للفاقد التعليمي؛ إذ يرى أنه كل فقدان عام أو خاص للمعرفة والمهارات ، أو التراجع في مستوى التحصيل الأكاديمي، والذي ينتج عادة بسبب فترات انقطاع كبيرة أو توقف في التعليم[3].

ويرى البعض أن الفاقد التعليمي يشير إلى عدم بلوغ النظام التعليمي لأهدافه المنشودة، أو التراجع فيما يتوقع تعلمه في الظروف الطبيعية، خصوصا خلال الأزمات، وأن هذا الفاقد لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يشمل أيضًا الأبعاد الوجدانية والاجتماعية للمتعلمين[4].

واستنادا لما سبق يمكن القول إن الفاقد التعليمي، يمكن أن يكون **فاقداً أكاديمياً** يتمثل في تراجع تحصيل المعرفة والمهارات المرتبطة بالمقررات الدراسية، أو **فاقداً في المهارات** والذي يشير إلى ضعف الكفاءات التطبيقية والعملية، خاصة المهارات الحياتية والمهنية المرتبطة بتخصصات التعليم المختلفة، **أو فاقداً في الجوانب الوجدانية والاجتماعية،** والذي يظهر في شكل اضطرابات نفسية وعاطفية وضعف في العلاقات الاجتماعية، نتيجة لانقطاع التفاعل المدرسي أو تراجعه، **أو فاقداً في المؤسسات** يتمثل في قصور أو فشل على مستوى الأنظمة التعليمية في ضمان استمرارية التعلم بفعالية أثناء الأزمات والطوارئ.

وقد تبنت اليونسكو هذا المفهوم في معرض تقييم وتدارك الآثار المترتبة على فترات الانقطاع التعليمي التي اجتاحت العالم أثناء جائحة كورونا، ويندرج تحته مجموعة فرعية من المصطلحات والاستراتيجيات الإجرائية المستقاة من التجارب

الناجحة لبعض البلدان، وكما توضح مجموعة التعريفات المعتمدة، فإن التدابير التي يمكن اتخاذها لمساعدة الطلاب على التعافي من خسائر التعلم ستعتمد إلى عوامل مختلفة[5].

وكانت اليونسكو بالتعاون مع فريق إقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا يضم اليونيسف ومفوضية شؤون اللاجئين والبنك الدولي في ديسمبر 2021 قد اعتمدت مفهوم استعادة التعليم لتعويض الفاقد التعليمي المترتب على الانقطاع بسبب جائحة كورونا، واعتمدت طائفة من الاستراتيجيات الفعالة لتحقيق تلك الاستعادة، كما تناولت الدروس المستفادة من تجارب بعض الدول، وأصدرت توصياتها إلى الحكومات والمدارس والمعلمين من أجل انتهاج نهج جديدة لاستعادة التعلم المفقود، وذلك وفق التصور التالي:[6]

التعلم في بيئة التعليم الرسمي :

- **البرامج العلاجية:** تستهدف هذه البرامج عمومًا المتعلمين الذين يحضرون برامج التعلم الرسمية، ولكن لديهم صعوبات تعلم أكثر نسبيًا من أقرانهم ويواجهون صعوبة في مجال واحد أو أكثر من مجالات الدراسة. وبالتالي فإن التدخل أكثر فردية.
- **برامج اللحاق بالركب:** صُممت هذه البرامج التعليمية الانتقالية قصيرة الأجل للأطفال والشباب الذين كانوا يذهبون إلى المدرسة بنشاط قبل الانقطاع التعليمي.

التعلم في بيئات التعليم "البديلة:"

- **برامج التعليم السريع :(AEP)** تعتبر هذه البرامج المرنة والمناسبة للعمر شكلاً من أشكال التعليم البديل وتُدار في إطار زمني سريع، استنادًا إلى مبادئ "التعلم السريع"، وهي تستهدف عمومًا الأطفال والشباب المحرومين أو الذين تجاوزوا السن القانونية أو الذين تركوا المدرسة .

- **برامج التعلم السريع :(ALP)** تستند هذه البرامج إلى مبادئ التعلم السريع، والتي تركز على إكمال التعلم في إطار زمني أقصر، مع ضمان أن يكون التعلم ليس أسرع فحسب، بل وأيضًا أعمق وأكثر فعالية..
- **برامج الربط:** تدعم هذه الدورات التحضيرية القصيرة الأجل والموجهة نجاح الطلاب. وتتخذ أشكالاً مختلفة، مثل اكتساب اللغة و/أو استغلال الاختلافات القائمة بين مناهج وأنظمة التعليم في الوطن والمضيف، والسماح بالدخول إلى نوع مختلف من التعليم المعتمد.

نماذج تطبيقية من الفاقد التعليمي في الحالة العربية

فيما يلي بعض المعلومات عن الفاقد التعليمي في عدد من الحالات العربية متعددة الأسباب والأشكال والنتائج:

الفاقد التعليمي في مناطق النزاع في سوريا

بعد 11 عاما من الحرب في سوريا وجائحة كوفيد-19 والأزمة الاقتصادية، تعطل تعليم الأطفال والشباب السوريين بشدة، مما ترك أكثر من 2.4 مليون شخص خارج المدرسة.يعتمد حوالي 6.1 مليون طفل سوري على خدمات التعليم الرسمي وغير الرسمي التي تقدمها الجهات الفاعلة الإنسانية بالتنسيق مع مسؤولي الدولة في الأراضي التي تسيطر عليها الحكومة السورية وسلطات الأمر الواقع في المناطق الخارجة عن سيطرة الحكومة.أدى تجزئة سوريا طوال الحرب إلى إعاقة استجابة تعليمية موحدة، على الرغم من جهود السلطات لمواءمة المناهج الدراسية. وبالتالي، غالبا ما تختلف احتياجات التعليم وتحدياته اختلافا كبيرا عبر المراكز الرئيسية في سوريا بناء على خصوصيات كل منطقة.ومع ذلك، في جميع مناطق سوريا، يواجه توفير التعليم بعض التحديات الشاملة الكبيرة، بما في ذلك:

التأخير في اعتماد نهج الإنعاش المبكر للتعليم يتكيف مع الطبيعة التي طال أمدها للصراع، مما يستلزم تخطيطا استراتيجيا وطويل الأجل.

نهج تمويل قصير الأجل غير مستدام يؤدي إلى فجوات كبيرة في البرمجة، وإلغاء ترتيب أولويات مراقبة الجودة ومراقبة نتائج التعلم، وعدم كفاية الموارد المخصصة للتعليم.سوء إدارة البيانات وتصنيف المعلومات لكل منطقة، مما يضر بدقة تحليل البيانات ويمنع إجراء تقييمات أكثر دقة لاتجاهات التعليم واحتياجاته في جميع أنحاء سوريا.

إن فشل المانحين في إعطاء الأولوية للتعليم في سوريا والتصدي للتحديات المستمرة سيكون له عواقب وخيمة.

في المستقبل القريب، ترتبط الاضطرابات في برامج التعليم بزيادة معدلات عمالة الأطفال، وزواج الأطفال، واحتمال التجنيد المسلح للأطفال، من بين مخاوف أخرى تتعلق بحماية الطفل.

على المدى الطويل، يمكن أن يؤدي تعطل التعليم إلى خفض متوسط العمر المتوقع، ومنع النمو الاقتصادي، ومنع الانتقال من براثن الفقر، وتعزيز الاعتماد المطول على المساعدات، وتقليص قدرات الأطفال والشباب السوريين بشكل كبير من الانخراط في إعادة تأهيل بلادهم في نهاية المطاف.

وبالتالي، يجب على الحكومات والجهات المانحة الشروع في دفع أقوى لتسهيل استجابة تعليمية أكثر استدامة وجودة – بالتنسيق مع الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والسلطات ذات الصلة – للمساعدة في تحقيق الاستقرار في سوريا وتسهيل تعافيها.

المصدر : معهد الشرق الأوسط (2023) أزمة التعليم في سوريا: نهج مستدام بعد 11 عاما من الصراع

https://www.mei.edu/publications/syrias-education-crisis-ustainable-approach-after-11-years-conflict

في المثال السوري يبدو الفاقد التعليمي مركباً وممتد التأثير، فقد تركز بالأساس في الأقاليم الثائرة على النظام، لكنه انعكس سلباً على باقي الأقاليم بفعل العقوبات الدولية المفروضة على الحكومة السورية، كما امتد أثره جغرافياً مع لجوء ملايين السوريين إلى دول الجوار العربية، وتركيا، وأوروبا، فتأثرت به بعض تلك الدول المستضيفة كما في لبنان.

الفاقد التعليمي في قطاع غزة

تعد الحالة التعليمية في غزة من أكثر حالات الفاقد التعليمي حدة على مستوى العالم منذ انتهاء جائحة كورونا، سواء من حيث المدة الزمنية للانقطاع عن التعليم التي تجاوزت عاماً كاملاً، أو من حيث نسبة المتضررين إلى المجموع الكلي من المتعلمين والتي شملتهم جميعاً، والتي مازالت تتفاقم حتى وقت كتابة التقرير (ديسمبر2024)، دون أن تلوح في الأفق أية بادرة تشير إلى قرب

انتهائها، بحيث يمكن القول بأنها لم تعد تندرج تحت مفهوم الفاقد التعليمي الذي يتعلق بحالات الانقطاع المؤقت عن الدراسة، وتتجاوزه إلى ما هو أكبر وأخطر.

فقد حذر التقرير رقم 140 لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين "أونروا"، الصادر في سبتمبر 2024 من أن الحرب المستمرة في غزة ستؤدي إلى تراجع تعليم الأطفال واليافعين بما يصل إلى خمس سنوات إلى الوراء وتهدد بخلق جيلٍ ضائع من الشباب الفلسطيني الذي يعاني من صدمةٍ دائمة، وهذا التقرير الذي أعده فريق من الأكاديميين يعملون بالشراكة مع الأونروا، هو الأول من نوعه الذي يحدد بشكلٍ شاملٍ الخسائر التي خلفتها الحرب على التعليم منذ بدايتها في تشرين الأول 2023، كما يفصل التقرير الأثر المدمر على الأطفال واليافعين والمعلمين، مدعوماً بشهاداتٍ جديدة من العاملين في الخطوط الأمامية وعمال الإغاثة.[1]

فقد تم تدمير 7 من كل 10 مدارس للأونروا وحدها، وأصبح أكثر من 650 ألف طفل خارج مؤسسات التعليم، وصار أكثر من 17 ألفاً من الأطفال غير مصحوبين بأيٍ من ذويهم، الأمر الذي يجعل الفاقد تربوياً /نفسياً/ اجتماعياً وليس تعليمياً فحسب، ويجعل من جهود تعويض ذلك الفاقد عملية بالغة الصعوبة والتعقيد[2]

ومع استمرار عجز الجهود الدولية عن التدخل الدولي الإنساني لحماية هؤلاء الأطفال وحقهم في الحياة وفي التعليم، وهو الواجب الذي يمليه القانون الدولي بموجب المادتين 41، 42 من ميثاق الأمم المتحدة، ووثيقة الأمم المتحدة A/63/677 الصادرة عن الجمعية العامة في 2006/1/12 بشأن المسؤولية الدولية عن الحماية، يصبح التخطيط لتعويض الفاقد التربوي الهائل والمتفاقم في إطار جهود إعادة الإعمار في أعقاب انتهاء العمليات العدائية أمراً تكتنفه الكثير من الصعوبات المنهجية واللوجستية على حدٍ سواء[3].

المصادر:

1 .الأونروا . (2024) . التقرير رقم (140) الصادر بتاريخ 27 سبتمبر 2024، ويتضمن إشارة إلى نتائج مشروع بحثي بين الأنروا وكلية التربية بجامعة كامبريدج ومركز الدراسات اللبنانية

2..الأونروا .(2024) . تقرير الأونروا رقم 140 حول الوضع في قطاع غزة والضفة الغربية، التي تشمل القدس الشرقية ، | الأونروا 2024/10/20.

3.الأونروا .(2024). التعليم تحت الهجوم، استعادة التعليم للأطفال في غزة، Copie de Photo essay back to learning 20/10/2024

وفي حالة غزة يمكن تفهم تلك الصعوبات في ضوء تعقيدات الوضعيات القانونية لسكان القطاع من المواطنين الفلسطينيين، والتي تراكمت على مدى فترات متعاقبة بداية من الحكم العثماني، والانتداب البريطاني، والحكم الإداري المصري، والاحتلال الإسرائيلي، والحكم الذاتي الفلسطيني، ما بين سكان أصليين ونازحين ولاجئين، وما يترتب على كل منها من حقوقٍ مدنية وملكيات، ومخصصات إغاثية، ومساعدات، وضرائب[7].

وما تلقي به تلك التعقيدات من ظلالٍ على طبيعة الخدمات التعليمية وجودتها وإتاحتها في الحالات الاعتيادية، وهو ما ازداد تعقيداً مع الحرب وتعدد مرات النزوح، وسوف يلقي بظلالٍ أكثر قتامةً على جهود التدخل في مرحلة إعادة الإعمار.

ولكن الصعوبة الكبرى التي تواجه جهود تعويض الفاقد التربوي لأطفال غزة في مرحلة إعادة الإعمار هي تلك المتعلقة بإزالة آثار ما يمكن تسميته عملية "الإبادة المعرفية Epistemicide " التي مورست خلال فترة الحرب، وما استهدفته من عناصر الهوية الوطنية الفلسطينية والذخيرة المعرفية، ناهيك عن الخسائر في المقدرات والمكتسبات المادية كالمدارس والجامعات، والقدرات البشرية من المعلمين والاختصاصيين[8]

الفاقد التعليمي المزمن في الصومال

كما كان الحال منذ اندلاع الأزمة 2003، فإن المحرك الرئيسي للانقطاع عن الدراسة وعدم الالتحاق بالمدرسة في الصومال هو التكلفة، بما في ذلك التكلفة المرتبطة بإرسال الطفل إلى المدرسة، مع تأثر المجتمعات النازحة بشكل كبير. في حين أنه من المتوقع أن تتحسن الظروف الإنسانية في عام 2024، مما يوفر فرصًا إضافية للأطفال الذين هم حاليًا خارج المدرسة للعودة إلى التعلم وللمسجلين للبقاء في المدرسة وحضور الفصول الدراسية بشكل أكثر انتظامًا؛ ومع ذلك، من المتوقع أن يظل الوصول إلى التعليم، فضلاً عن جودة بيئة التعلم، غير منصف إلى حد كبير بين مختلف الفئات السكانية، حيث يرى الأطفال النازحون و/أو المتضررون من الصراع، والأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية، والمراهقين، والأطفال ذوي الإعاقة مكاسب أصغر نسبيًا في الوصول إلى التعليم ويكونون أقل احتمالية بكثير للحصول على المواد اللازمة للتعلم في الفصول الدراسية. ومن المرجح أن ينقطع تعليم الأطفال الذين يعيشون في المناطق المعرضة للفيضانات خلال موسم الأمطار، مع عدم عودة بعض الأطفال إلى المدرسة بعد ذلك أبدًا .

التحق بالمدارس الحكومية أو المدعومة من القطاع العام 4 من كل 10 متعلمين في المرحلة الابتدائية، 1 من كل 4 في المرحلة الثانوية معدل الوصول والمساواة بين الجنسين في الصومال منخفض للغاية وخاصة بالنسبة للفتيات بنسبة 43.3٪ وتكافؤ بين الجنسين بنسبة 0.91 لعام 2020.

وفقًا لبيانات نظام إدارة معلومات التعليم لعام 2021، يظل معدل الالتحاق الإجمالي بالمدارس الابتدائية في الصومال منخفضًا عند 24٪ وفي حين تحسن معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي بشكل كبير في السنوات الأخيرة، إلا أنه يظل منخفضًا عند 26٪ في عام 2021.

تم تقدير نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة في أعوام 2016 و2017 و2020 بأنها ثابتة نسبيًا، وتتراوح من 85.4٪ إلى 85.7٪. ومع ذلك، في عام 2020، زادت هذه النسبة بشكل كبير إلى 88.5٪ .

في عام 2024، من المتوقع أن ما بين 3.6 مليون و4.9 مليون طفل في سن الدراسة في الصومال لن يتمكنوا من الوصول إلى التعليم الرسمي وأن ما يقرب من 2.4 مليون طفل في سن الدراسة سيحتاجون إلى مساعدات إنسانية لتمكينهم من البدء في الدراسة أو العودة إليها أو البقاء فيها.

تظهر البيانات أن الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية قد تزايد بشكل مطرد على مدى السنوات الأربع الماضية. ففي عام 2019، بلغ إجمالي الالتحاق 369642، وزاد هذا بنسبة 17% إلى 444501 في عام 2020. وفي عام 2021، زاد الالتحاق بنسبة 18% أخرى إلى 542839، وفي عام 2022، بلغ الالتحاق 688429، وهو ما يمثل زيادة بنسبة 21% عن العام السابق.

تظهر البيانات زيادة كبيرة في عدد المعلمين في الصومال من 2019 إلى 2022. فقد ارتفع إجمالي عدد المعلمين من 10622 في عام 2019 إلى 19570 في عام 2022، أي بزيادة قدرها 11948 معلمًا أو 112([10]) .%

تكشف البيانات أن غالبية المعلمين في المدارس الابتدائية، حيث يمثلون 61٪ من جميع المعلمين في الصومال، يليهم معلمو المدارس الثانوية بنسبة 35٪. من الإجمالي.

تشير البيانات إلى أن الالتحاق بالصفوف 1 و2 و3 من المدارس الابتدائية أقل بشكل ملحوظ مقارنة بالصفوف 4 و5 و6 و7 و8. وعلى وجه التحديد، فإن معدل الالتحاق بالصف 1 هو 6% فقط، في حين أن معدل الالتحاق بالصفوف 2 و3 هو 10% و16% على التوالي. وهذا يشير إلى أن عددًا كبيرًا من الطلاب لا يلتحقون بالمدارس الابتدائية في السن المتوقع لهذه الفصول.

التباين الإقليمي الكبير في الالتحاق بالمدارس الابتدائية. تتمتع بانادير بأعلى معدل التحاق بالمدارس الابتدائية، بإجمالي 205456 طالبًا، تليها ساوث ويست بـ 95545 طالبًا. تتمتع جالمودوج بأقل معدل التحاق بالمدارس الابتدائية، بإجمالي 43597 طالبًا. تبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي في بانادير 17%، وهذا يعني أن ما يقرب من 89% من الأطفال في سن

المدرسة الثانوية (من سن 14 إلى 18 عامًا) غير مسجلين في التعليم الثانوي الرسمي عام 2022.

صافي الالتحاق بالتعليم الثانوي للفتيات أقل من صافي الالتحاق بالأولاد، بنسبة 15% مقارنة بـ 19% للأولاد، ويبلغ صافي الالتحاق الإجمالي 17% لعام 2022.

تُظهر البيانات أن غالبية المدارس في الصومال هي مدارس ابتدائية، حيث تندرج 1710 مدرسة في البلاد ضمن هذه الفئة. المدارس الثانوية هي ثاني أكبر فئة، حيث تضم 1010 مدرسة.

معدل الإلمام بالقراءة والكتابة: بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في الصومال لعام 2022 نسبة 41.03%، بزيادة قدرها 35.62% عن عام 1972.

المصدر: مجلة قراءات إفريقية، العدد 58: أكتوبر 2023م / ربيع الأول 1445هـ

https://qiraatafrican.com/encyclopedia/somalia/so-du/#:~:text=

ويبين النموذج الصومالي كيف تجتمع العوامل الداخلية من جفاف وموقع جغرافي استراتيجي وفقر وتناحر قبلي، مع العوامل الخارجية متمثلة في مطامع الدول الكبرى في السيطرة على أحد أهم عقد الطرق البحرية في العالم، لكي تجعل من الفاقد التعليمي ملمحاً مميزاً لدول القرن الأفريقي عموماً والصومال بوجه خاص، قد لا تستطيع مطلقاً تغييره.

2:3 التدخل الإنساني Humanitarian intervention

يرتبط مصطلح التدخل الإنساني دائما بالمناطق والدول ذات الأوضاع التي تتسم بالهشاشةFragility،والتي تحظى باهتمام وتصنيف المؤسسات الدولية والأممية، ومنها البنك الدولي الذي أنشأ منتدى خاصاً لدراسة تلك الحالات، والذي عقد أحدث اجتماعاته في فبراير 2024 بعنوان التكيف والابتكار في عالم يموج بالاضطرابات[9]

ويعرف هذا المنتدى حالة الهشاشة: بأنها حالة أو موقف منهجي يتميز بمستوى منخفض للغاية من القدرة المؤسسية والحوكمة مما يعوق بشكل كبير قدرة الدولة على العمل بفعالية والحفاظ على السلام وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويضع المنتدى مجموعة من المؤشرات يجب أن يتحقق واحد منها لتحقق هذه الحالة[10]

- أن تقل درجة تصنيف البلد المؤهلة للاقتراض من المؤسسة الدولية للتنمية عن 3.0
- وجود عملية حفظ سلام تابعة للأمم المتحدة في البلد أو الإقليم.
- هروب 2000 أو أكثر من كل 100000من السكان من بلد المنشأ أو الإقليم، والذين يعتبرون دوليًا لاجئين في حاجة إلى الحماية الدولية
- أن يبلغ العدد المطلق لوفيات الصراعات فوق 250 وفقًا لمقياس في مشروع بيانات الصراعات المسلحة ACLED و150 وفقًا لمقياسUCDP في مشروع بيانات الصراع.

ويتمثل التدخل الإنساني في الإجراءات التي تتخذها منظمة أو عدة منظمات بالتعاون مع دولة أو تحالف من الدول، بهدف تخفيف المعاناة الإنسانية واسعة النطاق داخل حدود دولة ذات سيادة، وهي المعاناة التي قد تكون نتيجة لانتهاكات من قبل الجماعات التي تقع ضمن ولايتها القضائية، أولتك الانتهاكات المتعمدة والمنهجية لحقوق الإنسان التي تنتهجها حكومة تلك الدولة، بما في ذلك الطرد القسري والتطهير العرقي، وفي الحالات الأكثر تطرفًا، الإبادة الجماعية، ويمكن أن ينطبق التدخل الإنساني أيضًا في المواقف التي لا توجد فيها حكومة فعالة وينهار النظام المدني نتيجة لذلك[11]

1:2:3 التدخل الإنساني لفرض الأمن الدولي

التدخل الإنساني لفرض الأمن الدولي هو استخدام التدخل العسكري في دولة تحت الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة للحفاظ على حياة الناس وتمكين

المجتمعات من العمل من خلال توفير الضروريات الأساسية، دون موافقة سلطاتها.

وقد مر هذا الشكل من التدخل بثلاث مراحل تاريخية هي: الفترة الممتدة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، وفترة الحرب الباردة، وفترة ما بعد الحرب الباردة، وتتميز كل مرحلة من هذه المراحل بوجود اختلافات في بنية النظام الدولي.

ويشكل نموذج "الحرب العادلة " الأساس الفكري الغربي للقانون الدولي المعاصر الذي يحكم الصراع المسلح، وهو يرتكز على القانون الطبيعي، الذي يعترف بحق الحكام في استخدام القوة للحفاظ على مصلحة المجتمع البشري، وخاصةً في الحالات التي يلحق فيها ضرر غير عادل بالأبرياء.

وقد تطورت مجموعة متنوعة من الأدبيات حول التدخل الإنساني، ويركز النقاش المعاصر على الخلاف طويل الأمد بين القانون الوضعي والقانون الطبيعي حول التدخل القسري، ويستخدم علماء السياسة النماذج الواقعية والبنائية لتحليل دوافع الدول المتدخلة والجدال لصالح أو ضد هذه الممارسة إذ يفضل المؤيدون للتدخل الإنساني على أساس الشرعية والعواقب المترتبة على عدم التدخل، بينما يجادل المعارضون ضد التدخل على أساس عدم الشرعية والقيود العملية والعواقب السلبية، وفي الوقت نفسه، يتعاطف المتشككون مع الدافع الإنساني لمساعدة المدنيين، ولكنهم يبدون قلقهم بشأن الأساليب والعواقب[12].

2:2:3 دورة تنسيق برامج التدخل الإنساني

تحدد دورة تنسيق البرامج الإنسانية الخطوات التي يجب اتخاذها والأدوات التي يجب استخدامها لإدارة الاستجابة بين الوكالات للأزمات الإنسانية (في حالة النازحين داخليًا ومواطني بلد ما)،وتسعى دورة تنسيق البرامج الإنسانية إلى تحقيق نهج قائم على الاحتياجات علاوة على نهجٍ قائمٍ على المشاريع للتخطيط الاستراتيجي، وتوحيد نهج تقييم الاحتياجات وتحليلها والتخطيط الاستراتيجي وتخصيص الموارد ومراقبتها.

وتشارك المفوضية السامية لشؤون اللاجئين بشكل كاملٍ في إرساء دورة تنسيق البرامج الإنسانية على النحو التالي[13]:

1. التعرف على إجراءات وإرشادات دورة تنسيق البرامج الإنسانية واتباعها.
2. الوفاء بالتزامات مجموعة المتدخلين وتخصيص الموارد المالية والبشرية لدعم أدوار ومسؤوليات المجموعة.
3. طلب الدعم من المقر الرئيسي إذا كانت هناك فجوات

وعندما تقود المفوضية عملية للاجئين في بلد به خطة استجابة إنسانية، فإنها تعد الفصل الخاص باللاجئين في خطة الاستجابة الإنسانية، بناءً على التشاور النشط والشامل مع الشركاء المشاركين في الاستجابة للاجئين.

ولا تنطبق دورة تنسيق البرامج الإنسانية على حالات الطوارئ الخاصة باللاجئين في المواقف المختلطة بما في ذلك النازحين داخليًا واللاجئين، إذ ستطبق المفوضية عندئذ نموذج تنسيق اللاجئين والترتيبات الواردة في المذكرة المشتركة بين المفوضية ومكتب تنسيق الشؤون الإنسانية بشأن المواقف المختلطة، وهو ما ينطبق على حالة غزة.

3:2:3 مراحل التدخل الإنساني في حالات الصراع والأزمات الممتدة

تتعلق إدارة الطوارئ بإدارة المخاطر التي تهدد المجتمعات والبيئة، وهي تشكل جوهر عمل خدمات الطوارئ، ويحتاج القادة في المنظمات إلى معرفة أدوارهم ومسؤولياتهم في كل مرحلة من مراحل دورة إدارة الطوارئ وقيادة منظماتهم من خلالها [14].

١. **الوقايةPrevention** : الإجراءات التي يتم اتخاذها مسبقًا، وتشمل الأمثلة حرق النفايات أو بناء جدران بحرية للحماية من أمواج المد، أو توفير مصادر بديلة للكهرباء أو أنظمة اتصالات بديلة. وينبغي أن تتم أنشطة الوقاية طوال الوقت.

٢. **الاستعدادPreparedness:** اتخاذ الترتيبات، وإنشاء الخطط واختبارها، والتدريب، والتثقيف، ومشاركة المعلومات لإعداد المجتمعات في حالة حدوث حالة طوارئ.
٣. **الاستجابة:Response** المساعدة والتدخل أثناء الطوارئ أو بعدها مباشرة، وينصب التركيز على إنقاذ الأرواح وحماية أصول المجتمع (المباني والطرق والحيوانات والمحاصيل والبنية الأساسية)، وعادة ما يتم قياسها بالساعات أو الأيام أو الأسابيع.
٤. **التعافيRecovery:** العملية المنسقة لدعم المجتمعات المتضررة من الطوارئ في إعادة بناء البنية الأساسية المادية واستعادة الرفاهة العاطفية والاجتماعية والاقتصادية والجسدية. وعادة ما يتم قياسها بالأشهر و/أو السنوات.

إن الطبيعة الدورية لهذا النموذج مهمة لأنها تسلط الضوء على أن إدارة حالات الطوارئ تحدث طوال الوقت، وليس فقط خلال "الموسم" (مثل حرائق الغابات والأعاصير على سبيل المثال). كما توضح الطريقة التي تمتزج بها المراحل مع بعضها البعض وتتداخل بدلاً من كونها فئات منفصلة، ومن المفيد أن تكون على دراية بالمراحل الأربع لأنها جزء من اللغة اليومية لقطاع إدارة الطوارئ وتشكل الأساس لتصميم وتوزيع المسؤوليات في تخطيط إدارة الطوارئ

وفيما يلي بعض النماذج التطبيقية من حالات التدخل الإنساني في المنطقة العربية، مع بيان أوجه الاختلاف وتميز كل حالة.

التدخل الإنساني في بلدان الربيع العربي

هدفت إحدى الدراسات إلى الكشف عن أبعاد التدخل الإنساني للأمم المتحدة في أحداث الثورات العربية إزاء نموذج ليبيا وسوريا. اشتملت الدراسة على ثلاثة محاور رئيسة. المحور الأول تحدث عن المحددات الخارجية الإقليمية والدولية للتدخل الإنساني. كما جاء في المحور

الثاني تتبع دوافع التدخل الدولي الإنساني في ليبيا، في ضوء دوافع الولايات المتحدة الأمريكية، وموقف فرنسا من قرار التدخل السريع في ليبيا، أيضاً دوافع أمنية واقتصادية في إطار تدخل حلف شمال الأطلسي. والمحور الثالث كشف عن المعطيات الاستراتيجية لسورية ومزاياها، وبعض الحيثيات السياسية التي أثرت في مسارات التدخل ومآلاته، ومنها الميزة التساومية التي تتيحها الساحة السورية، والمكانة الأيديولوجية للنظام السوري وتحالفاته الإقليمية، وانقسام مجلس الأمن الدولي بشأن معالجة الأزمة السورية. واعتمدت الدراسة على المنهج النسقي النظمي. واختتمت الدراسة بتوضيح بعض النتائج، ومنها أن الأبعاد الأمنية والاقتصادية كان لها أثر كبير في فاعلية التدخل وسرعته في ليبيا تحت المسمى الإنساني، فالتغلغل الصيني الاستثماري في ليبيا بشكل خاص، والصراع الدولي على مناطق النفوذ الاقتصادية كانت وراء التسريع في العملية العسكرية في ليبيا.

المصدر:

الشيخ، محمد عبد العظيم المهدي (2014) أبعاد التدخل الإنساني للأمم المتحدة في أحداث الثورات العربية : ليبيا وسورية نموذجاً، المجلة العربية للعلوم السياسية، ع43,44، ص 141 - 127

https://search.mandumah.com/Record/631628

يثير العرض السابق للتدخل الإنساني، خاصة في سياقات النزاعات مثل ليبيا وسوريا، تساؤلًا جوهريًا يتجاوز الجدل القانوني حول شرعية التدخل العسكري، ليصل إلى جوهر أكثر تعقيدًا يتعلق بمشروعية النتائج وأثرها الفعلي على المجتمعات المحلية؛ ففي الوقت الذي تم فيه تبرير التدخل الإنساني بإنقاذ المدنيين ومنع الانتهاكات، فإن الواقع أظهر أن الكثير من هذه التدخلات كانت مشروطة بمصالح جيوسياسية واقتصادية، وهو ما يطرح إشكالية "الانتقائية" في التطبيق، كما في حالة الانقسام الدولي تجاه سوريا مقارنة بسرعة الحسم في ليبيا.

لكن اللافت للنظر أن هذا النموذج التقليدي للتدخل الإنساني ظل منفصلا عن متطلبات التعافي الحقيقي للمجتمعات، وخصوصا ما يتعلق بالقطاعات الحيوية وعلى رأسها التعليم، والرعاية الصحية، وإعادة بناء رأس المال البشري. ومن هنا تظهر

الفجوة بين التدخل الطارئ والاستجابة المجتمعية المستدامة؛ إذ أن الكثير من هذه العمليات العسكرية لم تُتبع بخطط استراتيجية لتعويض الفاقد التربوي، أو إعادة تأهيل النظم التعليمية التي غالبًا ما تكون أولى ضحايا هذه الصراعات.

لذلك من المهم أن يدرج في هذا السياق مفهوم "الاستجابة التربوية" ، كحق إنساني لا يقل أهمية عن الحماية الجسدية"؛ بحيث يعاد تعريف التدخل الإنساني ليشمل ليس فقط تأمين الغذاء والمأوى، بل كذلك الحق في التعلم والحماية النفسية الاجتماعية، خاصة للأطفال والشباب في مناطق النزاع. فالتعليم في مثل هذه السياقات لا يعتبر خدمةً فحسب، بل هو شكل من أشكال المقاومة المجتمعية وإعادة إنتاج الأمل.

نظرة عامة على الاستراتيجية الإقليمية للتدخل لصالح اللاجئين السوريين

لا تزال الأزمة السورية، التي تدخل عامها الرابع عشر، تُعدّ واحدة من أكبر أزمات النزوح على مستوى العالم، حيث نزح أكثر من 12 مليون سوري قسراً. وفي ظل هذا الوضع البائس، لا يزال ما يقرب من ستة ملايين لاجئ سوري تستضيفهم دول الجوار، وسط تدهور الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية. ويواجه حوالي تسعة من كل عشرة لاجئين سوريين تحديات في تلبية احتياجاتهم الأساسية، ويحتاج عدد أكبر من المجتمعات المضيفة إلى المساعدة أكثر من أي وقت مضى.1 وقد أظهرت الدول المضيفة للاجئين السوريين كرم ضيافة لا يُصدق لأكثر من عقد من الزمان، إلا أنها تعاني من أزمات متعددة أدت في بعض البلدان إلى بيئة حماية متزايدة الصعوبة، مع تزايد المشاعر السلبية تجاه اللاجئين وضغوط مقلقة للعودة إلى سوريا. وفي الوقت نفسه، يتراجع الدعم الدولي للدول المضيفة للاجئين السوريين. كما أدت زلازل فبراير/شباط في تركيا وسوريا إلى تفاقم هذا الوضع البائس أصلاً. في جنوب شرق تركيا، يوجد 1.7 مليون لاجئ سوري من بين تسعة ملايين شخص متضرر. إضافةً إلى ذلك، أدى الصراع الدائر في السودان إلى تدفق كبير للاجئين إلى مصر، مما زاد الطلب على موارد مصر وخدماتها العامة المحدودة أصلاً. وتُضيف الأعمال العدائية الأخيرة في غزة تحديات إضافية في هذا الصدد، وتُهدد الأوضاع الأمنية الإقليمية. ويُظهر تقييمٌ للأثر الاجتماعي والاقتصادي نُشر مؤخرًا انخفاضًا حادًا في مؤشر التنمية البشرية، مما يُعيد دولة فلسطين إلى الوراء ما بين 11 و16 عامًا، حسب شدة الصراع.2 علاوةً على ذلك،

يُمكن بالفعل ملاحظة الآثار الإقليمية على الحرب في غزة، مع تأثيراتها على اقتصادات الدول المجاورة.

فبراير 2023:

في أعقاب الزلازل التي ضربت تركيا وسوريا، تأثر أكثر من 9 ملايين شخص، وشُرد حوالي 3.6 مليون شخص. صورة: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين

نظرة عامة 2024

في البلدان المتضررة من الأزمة السورية، كان للنزوح المطول والتحديات الاجتماعية والاقتصادية المستمرة تأثيرٌ مدمر. ففي لبنان، يعيش 90% من اللاجئين السوريين الآن في فقرٍ مدقع.3 وقد ارتفعت أسعار المواد الغذائية بنسبة 332% منذ يونيو/حزيران 2021، مما دفع 94% من أسر اللاجئين إلى الاستدانة لتلبية احتياجاتهم الأساسية.4 وفي الأردن، أفاد ثلثا اللاجئين بتدهور وضعهم المالي خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، بينما تشير دراسة حديثة أجرتها مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى أن متوسط ديون الأسر قد يصل إلى 1261 دينارًا أردنيًا (1778 دولارًا أمريكيًا).5 وفي تركيا، أثقلت تحديات اقتصادية مماثلة، لا سيما ارتفاع التضخم وتقلبات أسعار العملات، كاهل اللاجئين والمجتمعات المضيفة على حدٍ سواء. تشير الأرقام الرسمية في سبتمبر/أيلول 2023 إلى أن التضخم بلغ 61.5%، مع تأثير غير متناسب على الأسر ذات الدخل المنخفض، وخاصة في مجالات النقل والغذاء والسكن. ويبلغ معدل البطالة 9.4%، مع وجود تفاوت ملحوظ بين الجنسين. كما تتأثر المجتمعات المضيفة بشدة، حيث تضاعف معدل البطالة في لبنان منذ عام 2019،6 وظلت البطالة في الأردن عند أعلى مستوى لها على الإطلاق عند 23%.7 وفي حين أن الاستقرار النسبي في العراق قد أتاح فرصة فريدة للنازحين العراقيين والعائدين واللاجئين للحصول على مزيد من الخدمات العامة وبرامج الحماية الاجتماعية التي تقدمها الحكومة، إلا أن سنوات الصراع قد أضعفت قدرة المؤسسات الوطنية وقدرتها على الصمود، مما جعل البلاد عرضة لمزيد من الصدمات. لا تزال عودة اللاجئين إلى سوريا منخفضة، حيث تم التحقق من 38,257 حالة عودة أو رصدها من قبل المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين من يناير إلى نهاية ديسمبر 2023. وأشار أحدث استطلاع لنوايا العودة أجرته المفوضية في أوائل عام 2023 إلى أنه في حين أن غالبية السوريين يرغبون في العودة يومًا ما (56%)، فإن عددًا قليلًا فقط (1.1%) يخطط للقيام بذلك خلال الأشهر الـ 12 المقبلة. ولا تزال إعادة التوطين والمسارات التكميلية الحل الأكثر استدامةً للاجئين السوريين الذين لا يزالون يمثلون أعلى فئة من اللاجئين في احتياجات إعادة التوطين العالمية،

حيث من المتوقع أن يحتاج أكثر من 753,000 لاجئ سوري إلى إعادة التوطين في عام 2024.8 ونظرًا لأن الظروف في سوريا غير مواتية للعودة الطوعية واسعة النطاق بأمان وكرامة، فإن استمرار الدعم للدول الرئيسية المضيفة للاجئين سيظل أمرًا بالغ الأهمية لتلبية الاحتياجات الإنسانية والحفاظ على مساحة الحماية وتعزيز القدرة على الصمود.

المصدر:

The Regional Refugee and Resilience Plan 3RP (2024) Regional Strategic Overview

3RP Syria Crisis – In Response to the Syria Crisis

تكشف النظرة العامة للاستراتيجية الإقليمية للتدخل لصالح اللاجئين السوريين عن مشهد بالغ التعقيد تتداخل فيه الأزمات الممتدة مع الأزمات المستجدة، وهو ما يمثل **تحديًا وجوديًا متعدد الأبعاد** يواجه اللاجئين والمجتمعات المضيفة على حد سواء؛ ولعل أهم ما يميز هذا السياق هو الطابع المزمن للأزمة، وتراكم آثارها النفسية والاقتصادية والاجتماعية، وسط تراجع ملحوظ في الالتزام الدولي، ورغم أن الاستراتيجية الإقليمية تُظهر إدراكًا نسبيًا لتعقيدات الوضع، فإن التركيز الأساسي ما زال منصبًا على الإغاثة الإنسانية العاجلة والاحتياجات المعيشية الأساسية، مع **إغفال واضح للحق في التعليم باعتباره ركيزة للحماية وبناء الصمود المجتمعي .** فالأرقام الصادمة المتعلقة بالفقر والبطالة والديون لا تعكس المنظور الاقتصادي فحسب، بل يجب النظر إليها من حيث آثارها الممتدة على تعليم الأطفال والشباب، وعلى منظومة التعليم الرسمي وغير الرسمي، وعلى فرص التعافي المجتمعي طويل الأمد.

وتبرز هنا مفارقة مهمة وخطيرة وهي في الوقت الذي تُطالب فيه المجتمعات المضيفة بقدرة أكبر على "التكيف"، تُواجه في المقابل بتراجع في الدعم، وازدياد الضغوط السياسية والاجتماعية، وتنامي خطاب كراهية اللاجئين. وهو ما يترجم في

الواقع الفعلي إلى **إنتاج بيئات طاردة للتعليم والدمج الاجتماعي**، بدلًا من أن تكون حاضنة له.

من هذا المنطلق، فإن هناك ملحة إلى **إعادة هيكلة نحو نهج "الاستجابة التربوية الشاملة"**، الذي لا يرى التعليم كخدمة إضافية، بل كحق أصيل ووسيلة فعالة لتمكين الأفراد، وبناء رأس المال الاجتماعي، وتعزيز الاستقرار المحلي.

ومن ثم يجب فإن الاستراتيجية الإقليمية يجب أن تتضمن عدة محاور تربوية هي : تعويض الفاقد التعليمي والتربوي، و بناء نظم تعليمية هجينة مرنة.، ودعم الصحة النفسية الاجتماعية للمتعلمين والمعلمين، وتعزيز المساءلة والحوكمة في تمويل التعليم في الأزمات.

3:3 إعادة الإعمار

تتعدد تعريفات عملية إعادة الإعمار تبعا لاهتمام وتركيز الجهة التي تقوم بالتعريف، سواء كانت ذات اهتمام أمني أو اقتصادي أو اجتماعي أو تنموي بالمعنى الشامل [15]

- **يعرّف إعادة الإعمار** على أنه مجموعة شاملة من الإجراءات الساعية لتلبية حاجيات الدول الخارجة من النزاع بما في ذلك احتياجات السكان المتضررين، والحيلولة دون تصاعد النزاعات وتفادي الانتكاس إلى العنف، ومعالجة الأسباب الجذرية، وتدعيم السلام المستدام.

- **ويعرفه البنك الدولي** بأنه إعادة بناء الإطار الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات بعد انتهاء الحرب، وإعادة تهيئة الظروف المواتية لكي تعمل تلك النظم في زمن السلم، وخصوصاً نظام الحكم وسيادة القانون باعتبارهما العنصرين الأساسيين لبناء تلك المجتمعات.

- **أما برنامج الأمم المتحدة الإنمائي** فيعرفه بأنه عملية تعافي وعودة إلى المسار الطبيعي في التنمية، بحيث تكون الدولة قادرة على وضع

وتنفيذ سياسات اقتصادية تحقق الاكتفاء الذاتي، واستعادة أو تجاوز مستويات الدخل ومعدلات النمو في فترة ما قبل الحرب.

ويعد ترسيخ الأمن الداخلي والاستقرار الاجتماعي إلى جانب تلبية مجموعة من الاحتياجات والجهود والأهداف التي تندرج تحت بند إعادة الأعمار إلى جانب توطين النازحين وتسهيل التنمية الشاملة الموجهة محليا التي تساعد على إرساء الشرعية السياسية ثم محاولة تنشيط المجتمعات المحلية.

ويشكل إنجاح جهود إعادة الإعمار في مجتمعات ما بعد النزاع تحديا للمجتمع الدولي والمحلي على السواء، لذلك بدأ التركيز على نهج جديد عرف "بالتجاوب المحلي"، تنطلق فرضيته الأساسية، من أنه كلما انخرطت القوى والفواعل المحلية في مشاريع إعادة الاعمار كلما زادت فرص نجاحه، ولتحقيق فعالية في مشاريع إعادة الإعمار بات من الضروري أن يتم ذلك في ظل مراعاة الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة، فالبلدان تخرج من النزاع في ظل ظروف مختلفة وفريدة من نوعها. لذلك، فإن الأولوية والأسبقية والتوقيت والملاءمة وتنفيذ المهام ستختلف من حالة إلى أخرى[16] ، كما في جهود البنك الدولي الذي يقيم مندى سنوي لهذا الغرض[17].

ويمكن القول إن تأثير الأطراف الدوليين والإقليميين في حالة إعادة إعمار غزة، واستعادة وبناء السلام والأمن فيها بعد انتهاء الحرب لن يكون هينا أو ضعيفا، بل سوف يتسم بقدر عال من الخشونة، الأمر الذي يؤذن دائما باحتمالية إخفاق العملية برمتها بالنظر إلى طبيعة البنية الأيديولوجية السائدة بين سكان القطاع ونوابهم في عمليات التفاوض السابقة لإعادة الإعمار، وهذا ما يجعل دراسة السياق الحاضن وخصوصياته عنصرا حاسما في نجاح جهود إعادة الإعمار[18].

نماذج لخطط إعادة الإعمار في المنطقة العربية

كما سبقت الإشارة، تتنوع أسباب وأشكال النزاعات المسلحة في أقاليم المنطقة العربية بتنوع مشكلاتها العرقية والقبلية والطائفية والسياسية، وبالتالي تختلف مقاربات إعادة إعمار تلك الأقاليم عقب حل النزاعات أو تسويتها بصورة نهائية أو دائمة كما تناولت الأدبيات المشار إليها في الفصل الرابع من الكتاب.

وفيما يلي ثلاثة نماذج من وثائق خطط إعادة الإعمار مع التعليق على كل منها لبيان خصائصه وملابساته، مع التركيز على جانب التعليم ومدى استيفائه ووزنه النسبي في خطط إعادة الإعمار.

البيان الختامي للمؤتمر الدولي للمانحين لإعادة الإعمار والتنمية في دارفور
الدوحة من 7 – 8 أبريل 2013م

الديباجة:

نحن المشاركون في المؤتمر الدولي للمانحين لإعادة الإعمار والتنمية في دارفور، والذي استضافته دولة قطر خلال الفترة من 7-8 أبريل 2013م،

وإيماناً منا بأن وثيقة الدوحة للسلام في دارفور هي الإطار الأساسي لعملية السلام وجهود التنمية في دارفور، وإدراكاً منا بأن الحل الناجع لأزمة دارفور يكون عبر الحوار السلمي المفضي إلى سلام مستدام وأن دارفور الان وبعد البدء في تنفيذ وثيقة الدوحة للسلام في دارفور يحتاج إلى الانتقال من الإغاثة الإنسانية إلى الإنعاش المبكر وإعادة الإعمار والتنمية،

نعلن ما يلي:

التأكيد على تنفيذ ما جاء في وثيقة الدوحة للسلام في دارفور خاصة ما جاء في الشق التنموي المنصوص عليه في بنود ومواد الوثيقة.

الترحيب بانضمام حركة العدل والمساواة جناح محمد بشر إلى اتفاقية الدوحة للسلام في دارفور ونناشد الأطراف الأخرى التي لم توقع للانضمام إلى الوثيقة لتحقيق الأمن والاستقرار وجهود التنمية في الإقليم.

الإشادة بكافة الجهود الإنسانية التي بُذلت من قِبل حكومة السودان والدول ومنظمات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية والوطنية الغير الحكومية في السنوات العشر السابقة من عمر النزاع.

التأكيد على أهمية إستراتيجية تنمية دارفور التي أعدتها بعثة التقييم المشتركة لدارفور (DJAM)طبقا للمادة 32 من وثيقة الدوحة للسلام في دارفور كوثيقة أساسية لتحديد الأولويات وتنفيذ عمليات الإنعاش وإعادة الإعمار والتنمية في إقليم دارفور.

الإشادة بالمشاركة الفاعلة لكافة شركاء التنمية والفاعلين وشرائح المجتمع المدني في إقليم دارفور لإعداد إستراتيجية تنمية دارفور.

تثمين الجهود الدولية والإقليمية التي بذلتها ومازالت تقودها دولة قطر لتعزيز عملية السلام ودعم التنمية والاستقرار في إقليم دارفور، وإلى مساعيها المتواصلة لانضمام الحركات والأطراف غير الموقعة لركب عملية السلام.

شكر حكومة السودان على كافة الجهود التي بذلتها على الأرض والتسهيلات التي قدمتها لدعم عملية السلام والاستقرار والتنمية.

شكر كافة الدول والمنظمات الإقليمية والدولية – وبالأخص اليونايتد على دعمها المتواصل لعملية السلام والاستقرار والتنمية في إقليم دارفور.

وقد تم الاتفاق على ما يلي:

1 .اعتبار إستراتيجية تنمية دارفور هي المدخل الأساسي للتحول التدريجي من العون الإنساني إلى التنمية، لذا قامت الدول والمنظمات المشاركة في المؤتمر بتبني هذه الإستراتيجية كمنطلق لمرحلة الإنعاش وإعادة الإعمار والتنمية في إقليم دارفور خلال فترة الست سنوات من عمر الإستراتيجية.

2 .تخصيص مبلغ 88,500,000 دولار أمريكي من المنحة القطرية لدعم تنفيذ المشاريع التأسيسية وقصيرة الأجل الواردة في إستراتيجية تنمية دارفور، وتمثل هذه المساهمة 50% من جملة ميزانية المشاريع التأسيسية وقصيرة الأجل والبالغ قيمتها 177,400,000 دولار أمريكي.

3 .تحصيل التمويل اللازم لتنفيذ الإستراتيجية على المدى المتوسط والطويل بما قيمته 1,051,659,100 دولار أمريكي ويشمل ذلك المنح والقروض والائتمانيات والاعتمادات البنكية والمساعدات الفنية.

4 .تجديد الحكومة السودانية الإيفاء بالتزامها وتعهداتها بدفع مبلغ وقدره 2.65 مليار دولار أمريكي كما وردت في وثيقة الدوحة للسلام في دارفور، ليصبح إجمالي المبلغ 3,701,659,100 دولار أمريكي.

5 .اعتماد الآلية التي تتسم بالشفافية والمسائلة والاقتدار والمرونة لإدارة التمويل اللازم لتنفيذ إستراتيجية تنمية دارفور.

6 .تم اعتماد مجلس إدارة إعادة إعمار وتنمية دارفور وتكون دولة قطر الرئيس المشارك مع كل من:

حكومة جمهورية السودان

السلطة الإقليمية لدارفور

الأمم المتحدة

بينما تشمل عضوية المجلس ممثلين من الدول المانحة وشركاء التنمية

7 .التزام حكومة جمهورية السودان بتوفير كافة التسهيلات القانونية والإجرائية والأمنية واللوجستية حتى يتسنى لشركاء التنمية والمنظمات الوطنية والدولية الغير حكومية حرية التحرك والتنقل للقيام بتنفيذ ومتابعة مشاريع إستراتيجية تنمية دارفور.

8 .اعتماد لجنة متابعة فنية يمتد عملها لمدة سنة برئاسة وزارة الخارجية بدولة قطر وعضوية ممثلي كل من:

حكومة جمهورية السودان

السلطة الإقليمية لدارفور

فريق الأمم المتحدة القطري (UNCT) وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) واليوناميد(UNAMID)

ممثلين عن المانحين وشركاء التنمية

وذلك بغرض تفعيل التنفيذ السريع لاستراتيجية تنمية دارفور وخاصة المشاريع التأسيسية وقصيرة الأجل.

9 .العمل على الترتيب لانعقاد مؤتمر للاستثمار في دارفور.

10 .عقد مؤتمر لمتابعة تعهدات هذا المؤتمر وطلب استكمال التمويل خلال عامين من تاريخ انعقاد هذا المؤتمر.

وختاماً يتوجه المشاركون بوافر الشكر والتقدير لدولة قطر بقيادة حضرة صاحب السمو الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني – أمير دولة قطر، على حسن الاستضافة والجهود التي بذلتها لإنجاح أعمال هذا المؤتمر، كما يتوجه المشاركون بالشكر إلى حكومة جمهورية السودان والسلطة الإقليمية لدارفور وفريق الأمم المتحدة القطري خاصة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليوناميد وكافة شركاء التنمية الدوليين والمانحين على جهودهم المتواصلة لإنجاح عملية الإنعاش وإعادة الإعمار والتنمية في إقليم دارفور.

الدوحة، دولة قطر في 8 أبريل 2013م.

يعد نموذج مؤتمر الدوحة للمانحين لإعادة الإعمار والتنمية في دارفور (2013) مثالاً بارزًا على محاولات توظيف المقاربة التنموية متعددة الأطراف في سياقات ما بعد النزاع؛ حيث اجتمعت فيه جهود الدولة المضيفة، والحكومة المركزية، والسلطة الإقليمية، والأمم المتحدة، إلى جانب شركاء التنمية والدول المانحة، غير أن تحليل هذا النموذج يكشف عددًا من السمات والتحديات ذات الدلالة، وهي:

أولاً: يميل الخطاب المعلن في البيان الختامي إلى الطابع السياسي ، حيث تتكرر عبارات الشكر والإشادة والدعوات للانضمام إلى اتفاقيات السلام، على حساب التطرق التفصيلي لمشروعات التنمية الحيوية أو مؤشرات الأداء المرجوة.

ثانيًا: رغم الإشارة إلى استراتيجية تنمية دارفور (DJAM) كمرجع تنفيذي، يغيب التحديد الواضح للقطاعات الاجتماعية ذات الأولوية، وعلى رأسها التعليم؛ فباستثناء ذكر "المشاريع التأسيسية وقصيرة الأجل"، لا يوجد تفصيلًا دقيقًا مثلا لحجم الاستثمار المخصص للقطاع التعليمي، أو الخطط العملية لتعويض الفاقد التربوي نتيجة النزاع، وهذا الغياب لا يعد دليلا فقط على ضعف في التخطيط، بل يعكس غياب الاهتمام ببعد جوهري في إعادة بناء رأس المال البشري، الذي يعدّ أساسًا لأي تحول تنموي مستدام.

ثالثًا: هناك بعض التحديات المرتبطة بآليات وأساليب المتابعة والمساءلة، حيث تم اعتماد لجان ومجالس مشتركة ذات طابع بيروقراطي تمثيلي، دون ضمانات تنفيذية أو مؤشرات قياس أداء واضحة. كما أن ربط التمويل بالالتزامات الحكومية (مثل تعهد السودان بدفع 2.65 مليار دولار) لم يقترن بآليات شفافة تضمن الوفاء بهذه التعهدات في ظل بيئة سياسية متقلبة واقتصاد مأزوم.

رابعًا: على الرغم من تبني خطاب "الانتقال من الإغاثة إلى التنمية"، لم يتم دمج المجتمعات المحلية ومؤسساتها التربوية والمدنية بوصفها فاعلاً مباشرًا في التصميم والتنفيذ، وهو ما يتعارض مع نهج "التجاوب المحلي" الذي يمثل أحد المفاتيح الحديثة لنجاح جهود الإعمار، كما سبق بيانه في المفهوم النظري.

خامسًا: تكرّس تجربة دارفور إحدى الإشكالات المهمة في خطط الإعمار العربية، وهي غياب مبدأ "الحق التنموي المجتمعي"، مما يؤدي إلى تهميش الأبعاد الثقافية

والاجتماعية والتعليمية في مقابل أولويات أمنية أو إجرائية غالبًا ما تكون مفروضة من الأطراف الممولة.

وبناء على ما سبق كله فإن ما تكشفه مراجعة هذا النموذج، وغيره من النماذج الأخرى في السياقات العربية، هو الحاجة الملحة إلى تصميم خطط إعادة إعمار أكثر مناسبة للسياق، وأكثر اندماجًا مع أولويات المجتمعات المحلية، لا سيما فيما يتعلق بالتعليم والصحة، وعدم الاكتفاء بالمقاربات المؤسسية التكنوقراطية التي لا تتناسب مع هشاشة ما بعد النزاع.

الجهود المحلية حول إعادة إعمار الصومال

يعرّف الاتحاد الإفريقي إعادة الإعمار والتنمية لفترة ما بعد النزاعات: بأنها مجموعة شاملة من الإجراءات الساعية إلى تلبية احتياجات الدول الخارجة من النزاعات بما في ذلك احتياجات السكان المتضررين، والحيلولة دون تصاعد النزاعات وتفادي الانتكاس إلى العنف ومعالجة الأسباب الجذرية وتدعيم السلام المستدام.(15)

أسفرت الأزمة الصومالية التي أعقبت الإطاحة بنظام سياد بري العسكري أوائل تسعينات القرن الماضي عن اضطرابات سياسية ومصادمات دموية بين الجبهات والقبائل المتنافسة كما أدت إلى فقدان الأمن والاستقرار، وتفشِّي الفوضى في البلاد، والتفكك الداخلي والانهيار الكامل، وأصبح الصومال من غير سلطة مركزية موحَّدة.

ونتيجة للفراغ السياسي انتقلت قوَّة الدولة وثرواتها إلى الشعب حيث امتلكت كل قبيلة بل كل أسرة وكل شخص نصيبا مقدَّرا من الأسلحة والذخيرة، واختفت القوانين والأنظمة التقليدية أو المعاصرة، وانهارت كل المؤسسات تحت سيطرة القبائل لتنفق عائداتها في مهامها الحربية، وأصبح القتال والنهب والتدمير سمات بارزة في المجتمع الصومالي حيث تم تدمير البنية التحتية للدولة، ونُهب جميع الممتلكات الخاصة والعامة، وتوقَّفت جميع الخدمات الضرورية في البلاد(16).

كانت العاصمة مقديشو ذات الأبنية الجميلة التي كانت تتوسَّطها الأشجار الوارفة في عمل هندسي رائع، والتي كانت تعتبر من أجمل المدن الإفريقية وأنظفها قد غشاها الزلزال، وجعل عاليها سافلها، بعد أن استولت عليها مليشيات حركة المؤتمر الصومالي الموحد.(USC)

وجاء في وصف أحد الصحفيين الذين زاروا مقديشو بعد أسابيع قليلة من خروج الرئيس سياد بري قوله: شاهدنا شارع مكة وهو الشارع التجاري الأكبر في مقديشو،

وكانت عشرات المتاجر على جانبيه، إن هذا الشارع لن يعرفه الآن أولئك الذين وُلدوا داخل إحدى منازله.

كانت معظم السفارات على جانبي شارع مكة، ولكن لا أثر لها إلا من خلال بقية الجدران وأطلال المباني، فالمتاجر نهبت، والفنادق دمّرت، والمنازل أحرقت، وفي خضم هذا الزحف تجاه وسط المدينة غشي الخراب مباني وزارة الإعلام والمسرح القومي والمتحف الوطني والسوق الشعبي والمحطة الرئيسية للحافلات.

وقد أحرق ودمر الطوفان كل شيء في طريقه من سفارات ووزارات ومصارف ومكاتب الطيران، حتى التماثيل التذكارية التي أقامها النظام السابق والتي من أهمها تمثال السيد محمد عبد الله حسن قد تلقى التلف، وتم تدمير المتحف القومي الذي كان يعجّ بالعديد من الآثار التاريخية والأدبية والمخططات النادرة والنقوش التاريخية المكتوبة على الأحجار، ومختلف الوثائق، والمستندات التاريخية، ونهب جميع هذه الآثار القيمة على يد المليشيات القبلية(1).

الجهود المحلية في إعادة الإعمار:

أولا: الحكومة الصومالية:

على الرغم من تشكيل حكومات انتقالية حتى عام 2012م، إلا أن الحكومة لم تبسط سيطرتها على أرض الواقع بشكل كامل، ولم تنجح في إعادة تأهيل المؤسسات العامة في البلاد، والإشراف على إعادة إعمار ما دمرته الحرب، واستعادة الثقة فيما بينها الصوماليين.

فمنذ عشر سنوات قضت الحكومات الصومالية فتراتها في خلافات سياسية بين رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة في بعض الأحيان، وبين الحكومة المركزية وبين الأقاليم ذات الحكم الذاتي في أحيان أخرى، وسرعان ما خلقت تلك الخلافات حالة من الجمود بين المركز (مقديشو) والمناطق الإدارية (الولايات الاتحادية)، وحتى الآن فإن تلك الخلافات أصبحت العائق الأساسي للتنمية وإعادة إعمار الصومال، حيث لم يعد الصومال موحدا بشكل فعلي.

فعلى سبيل المثال أعلنت شمال الصومال (صوماليلاند)، ، استقلالها من جانب واحد في 18 مايو 1991م وعلى الرغم من أن المجتمع الدولي لم يعترف بهذا الكيان حتى الآن، إلا أن المنطقة قد حققت سلاما واستقرارا ملحوظين مع عدد قليل من المؤسسات الديمقراطية التي تجري على قدم وساق.

بالإضافة إلى أنه لا تزال أجزاء متفرقة من البلاد تحت السيطرة الفعلية لحركة الشباب وهي حركة إسلامية متشددة ومسلحة ترتبط بتنظيم القاعدة، وتقوم بهجمات

منسقة ومميتة على العاصمة مقديشو وبعض المرافق الحيوية والقواعد العسكرية في أنحاء البلاد.

وبالفعل ومنذ عشر سنوات فقد واجهت الحكومة الصومالية مهاما صعبة متمثلة في تقديم الأولويات التي تتمثل في التركيز على هزيمة الجماعات المتطرفة، وإعادة تأهيل الجيش، وإعادة الثقة فيما بين الصوماليين، والقضاء على الفساد، ولا شك أن إعادة الإعمار بشكل كامل قد يتأخر لفترة إلى حين تحقيق السلام وتجاوز تلك التحديات(17).

ثانيا: جهود التجار ورجال الأعمال حول إعادة الإعمار:

بعد أن شهدت العاصمة مقديشو والمدن الأخرى هدوءا نسبيا كبيرا أنشأ رجال الأعمال عقارات ومبان سكنية شيدتها شركات مقاولات صومالية، وقد تم بناء المئات من المنازل والعشرات من العقارات التجارية والفنادق في المدن الصومالية المختلفة، وهي مشاريع تحدث سنويا وفق إحصائيات غير رسمية ما يقدر بمائة وخمسين ألف فرصة عمل.

ويقول نور علي – وهو أحد رجال الأعمال الصوماليين للجزيرة نت – إنهم يسعون إلى المساهمة في إعادة بناء الصومال، وقد قامت شركتنا ببناء بنك تجاري وفنادق وعقارات، ونخطط لبناء ثلاثة آلاف وحدة سكنية.

وتتراوح أسعار المنازل بين 80 و150 ألف دولار تبعا لموقعها وتصميمها، في حين تناهز أسعار العقارات التجارية ملايين الدولارات، كما يوجد في مقديشو عدد من البنوك التجارية التي تقدم تسهيلات مالية للتجار والمواطنين لمن يرغب في اقتناء منزل بحيث يدفع 15% من قيمة المنزل، على أن يدفع بقية المبلغ على أقساط تمتد لما بين سنة وثلاث سنوات.(18)

وعلى بعد نحو سبعة كيلومترات من العاصمة مقديشو في منطقة ريفية سابقة تم بناء منازل فخمة على الطراز العالمي بوتيرة سريعة أنجز منها أكثر من خمسين مسكنا في مجمَّع "دار السلام" السكني.

وبحسب المسؤولين عنه فإن المشروع المقدر تكلفته بـ 20 مليون دولار ويموّل من بنك "السلام" الصومالي الذي يملكه رجال الأعمال انطلق مع بداية 2015 واعتبر بمثابة إسهام كبير في إعادة إعمار البلاد.

وقام رجال الأعمال بالاستثمار في مجال النقل الداخلي بالصومال حيث تقوم شركات خاصة بتسيير رحلات داخلية عبر طائرات صغيرة، وطائرات متوسطة إلى الخارج مثل الخليج ودول الجوار.

ثالثا: جهود المغتربين الصوماليين في إعادة الإعمار:

يُعرّف المغتربون بأنهم مجموعة من الناس هاجروا من وطنهم كلاجئين من ويلات الحروب أو الكوارث الطبيعية، أو الذين يغادرون وطنهم بحثا عن عمل، والسعي إلى التجارة تحقيق مزيد من الطموحات الأخرى.

وعلى مدى العقدين الماضيين أسهم المغتربون الصوماليون إسهاما كبيرا في تنمية اقتصاد الصومال، وقدرت تدفّقات التحويلات المالية بما يصل إلى مليار دولار في عام 2004، ولكن يمكن أن تكون التحويلات السنوية مرتفعة إلى 1،6 مليار دولار إلى الصومال و700 مليون دولار إلى منطقة "أرض الصومال"، مما يجعل التحويلات المالية دعامة أساسية للبلاد في إعادة الإعمار ، وتعزيز الاقتصاد وأنشطته وبقاءه في المجتمع في ظل غياب مؤسسات الدولة الفعالة.

كما لعب المغتربون دورا بارزا في تشكيل الحكومات الصومالية المتعاقبة بعد الحرب الأهلية، وشاركوا في مؤتمر إسطنبول التركية الثاني الذي عقد في الفترة من 31 مايو إلى 1 يونيو 2012م لمناقشة إنهاء مرحلة الانتقال السياسي إلى مرحلة الدولة الرسمية.

وفي أوائل التسعينيات كان معظم المغتربين منشغلين بتعزيز أنفسهم اقتصاديا في بلدان إقامتهم بدلا من السعي للتأثير على العملية السياسية في وطنهم، حيث كان أمراء الحرب ورؤساء الفصائل المسلحة يهيمنون على الساحة، والآن معظم الوزراء والنواب بالإضافة إلى رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة ورئيس البرلمان من المغتربين(19).

قام المغتربون الصوماليون في العقد الأخير باستثمارات كبيرة في مقديشو وفي الولايات الإقليمية، ومن أهم تلك الاستثمارات افتتاح أكبر عدد من الفنادق الفاخرة في مقديشو وفي غيرها من المدن الصومالية ففي مقديشو: فندق الجزيرة، وفندق سيتي بلازا، وفندق سنترال، وفندق(SYL) ، وفندق السيد وغيرها والتي كانت في السابق عبارة عن مباني مهدمة، كما تم افتتاح العديد من المطاعم العالمية ذات الجودة العالية.

قام المغتربون بتطوير القطاع السياحي في مقديشو حيث تم إعادة بناء تأهيل بعض المباني المطلة على منتجع ليدو الساحلي، وتحولت إلى مطاعم فاخرة يغشاها الناس ويطوفون به خاصة في ذروة الأوقات المسائية الجميلة، ويقدّم المطعم إلى زبائنه مختلف أنواع الأطعمة الخفيفة والمشروبات الساخنة والباردة.

وقام بعض المغتربين بتأسيس حديقة السلام التي هي من أجمل الحدائق العامة في مقديشو حيث تقدم للزائرين مختلف أنواع الترفيه من الملاعب الرياضية والألعاب، والمقاعد المفضّلة والمشروبات والمأكولات الخفيفة(20).

المصدر:

المرصد الصومالي للشؤون الإنسانية (2018) دور الأطراف المحلية في جهود الإغاثة وإعادة إعمار الصومال

https://sooha.org/ar/2018/04/15/

توضح تجربة إعادة إعمار الصومال بعد عقدين من النزاع المسلح كيف يمكن للجهود المحلية- رغم التحديات الكبيرة- أن تلعب دورًا جوهريا ومحوريا في عملية التعافي والتنمية، وتعكس هذه الجهود تعدد الفاعلين المحليين بين الحكومة، ورجال الأعمال، والمغتربين، مما يؤكد أهمية تنسيق الجهود بين مختلف الأطراف لتحقيق استدامة في عملية البناء.

ورغم ذلك يظهر المثال تحديات هيكلية جوهرية، أهمها غياب الاستقرار السياسي والافتقار إلى وحدة السلطة الوطنية، وهو الأمر الذي أدى إلى استمرار حالات الانقسام والصراع، ولا سيما مع بروز كيانات ذات حكم ذاتي وعدم اعتراف دولي بها مثل "صوماليلاند". وهذا يعكس أهمية تأسيس مؤسسات وطنية قوية وفعالة كركيزة أساسية لإعادة الإعمار.

ومن الملاحظ أيضا دور المجتمع المدني والقطاع الخاص، والذي برز مبادرات رجال الأعمال والمغتربين كرافد اساسي للاقتصاد المحلي ولإعادة بناء البنية التحتية والخدمات، ما يدل على قدرة المجتمعات المحلية على المبادرة والاعتماد على الذات في غياب الدولة الفاعلة.

ومما سبق يمكن القول إن إعادة الإعمار في سياقات ما بعد النزاع لا تقتصر على الدعم الدولي أو التدخلات الخارجية فحسب، بل تعتمد بشكل أساسي على الفاعلين المحليين ومرونتهم وقدرتهم على التعامل مع الظروف المعقدة داخليًا، ومن ثم فإن

السياسات والاستراتيجيات المستقبلية ينبغي أن تركز على بناء المؤسسات الوطنية، وتحفيز المشاركة المجتمعية المتنوعة لضمان سلام مستدام وتنمية شاملة.
والمثال السابق لإحدى البلدان العربية المأزومة – الصومال– يسلط الضوء على واقع متعدد الأبعاد لجهود إعادة الإعمار في بيئة طارئة، ويؤكد ضرورة تبني مقاربات شاملة تراعي التعقيدات السياسية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق نتائج مستدامة.

جهود الألكسو لإعادة بناء نظام التعليم في الصومال

وفي ظل الاستقرار النسبي عام 2015 بادر المدير العام للمنظمة العربية للتربية والعلوم (ألكسو) بعرض اقتراحٍ على الحكومة الكويتية لعقد واستضافة مؤتمر مانحين لدعم التعليم في الصومال بمشاركة المنظمة الإسلامية للتربية والعلم والثقافة (إسيسكو) .

وبالفعل أعلنت دولة الكويت موافقتها على استضافة مؤتمر المانحين لدعم التعليم في الصومال خلال كلمة مندوبها إلى أعمال الدورة الـ72 للجمعية العامة للأمم المتحدة، ثم عُقد الاجتماع التنسيقي الأول رفيع المستوى للتحضير للمؤتمر في باريس في السابع من نوفمبر 2015، كما تم عقد الاجتماع الثاني في 27 أكتوبر 2016 في الجمهورية التونسية على هامش المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم في الدول الإسلامية، واتفق على عقده عقب اجراء الانتخابات الصومالية في شهر مارس من العالم التالي 2017، على أن تقوم إدارات المنظمة العربية بإعداد ملف متكامل يضم كافة المشروعات التنموية المقترحة والميزانيات الأولية لها لعرضها على الدول المانحة.

وبالفعل قامت إدارات المنظمة بإعداد الملف، وتم اعتماده من المجلس التنفيذي في دورته العادية رقم 107 أبريل 2017، ولكن مجموعة من الأحداث المتعلقة بتغير قيادات الألكسو والإسيسكو ساهمت في إنهاء الفكرة، علاوة على تدهور الأوضاع في الصومال، منها الوفاة المفاجئة للمدير العام صاحب المبادرة (د. عبد الله محارب) مايو 2017، وتولي آخر في أكتوبر، 2017 وشغور المنصب مرة أخرى في ديسمبر 2018، وتولي (د. محمد ولد أعمر

في أبريل 2019)، وكذلك انتهاء عمل المدير العام للإسيسكو (د.عبد العزيز بن عثمان التويجري) وتولي (د. سالم المالك) مايو 2019.

المصدر:

(محمد مدبولي الأمن التربوي العربي 2024 ص 57)

ملخص الخطة المصرية لإعادة إعمار غزة بعد الحرب

أولا: الوضع السياسي والأمني

إن الحرب الأخيرة على غزة والكارثة الإنسانية غير المسبوقة التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني، هي أكبر دليل على الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد للتوصل لتسوية عادلة تحفظ للشعب الفلسطيني حقه المشروع في دولة مستقلة تعيش جنبا إلى جنب في سلام مع إسرائيل. ومن ثم، فإن الحاجة لتدشين أفق سياسي واضح المعالم، ومتسق مع القانون الدولي، أصبح ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى. وليس من قبيل المبالغة القول بأن تنفيذ حل الدولتين سينزع السبب الرئيس لحالة عدم الاستقرار والنزاعات في الشرق الأوسط، بما يكرّس السلام الشامل والعادل، ويفتح الباب لمرحلة جديدة من العلاقات الطبيعية والتعايش المشترك بين شعوب المنطقة بما فيها الشعب الإسرائيلي.

أ- السياق السياسي لخطة إعادة إعمار قطاع غزة

-تستند الخطة على الحفاظ على حقوق وكرامة وإنسانية الشعب الفلسطيني، وعلى أفق حل الدولتين الذي يعد الحل الأمثل من وجهة نظر المجتمع الدولي والقانون الدولي كونه يستجيب لطموح الشعب الفلسطيني في استعادة حقوقه المشروعة غير القابلة للتصرف، وعلى رأسها حق تقرير المصير، والحق في الأرض والدولة والوطن، ويستجيب كذلك لطموح الشعب الإسرائيلي في العيش بأمان.

-إنه لمن الطبيعي، بل من الواجب، إدانة قتل واستهداف المدنيين سواء كانوا فلسطينيين أو إسرائيليين، وإدانة مستوى العنف غير المسبوق وعدد القتلى وتدمير المنازل والبنية التحتية المدنية والمعاناة الإنسانية التي خلفتها الحرب على غزة، فلا شيء يمكن أن يبرر الكارثة الإنسانية التي حلّت بأكثر من مليوني مدني يعيشون في القطاع، بما في ذلك النساء والأطفال، كما أنه لا يمكن إيجاد مبرر لتهجيرهم من أرضهم بعد تلك المعاناة، بل علينا جميعا دعم سبل بقائهم.

-إن قطاع غزة يعد جزءا لا يتجزأ من الأرض الفلسطينية. ولقد أثبتت التجارب السابقة، وبما لا يدع مجالا للشك، أن محاولات تكريس الفصل الجغرافي والسياسي بين قطاع غزة والضفة

بهدف الحيلولة دون إقامة الدولة الفلسطينية، لن ينتج عنها سوى هدم آمال السلام، وتعريض الشعبين الفلسطيني والإسرائيلي للخطر. كما ثبت أيضا أن محاولة نزع الأمل في إقامة الدولة من الشعب الفلسطيني، أو انتزاع أرضه منه، لن تؤتي إلا مزيدا من الصراعات وعدم الاستقرار في المنطقة.

تعمل مصر والأردن على تدريب عناصر الشرطة الفلسطينية تمهيدا لنشره في قطاع غزة، وهو ما يتعين دعمه من خلال حشد الدعم السياسي والمالي وجهود الشركاء الدوليين والإقليميين

-من غير المنطقي خلال التعاطي مع الأزمة الكارثية التي يتعرض لها قطاع غزة، وأهله الفلسطينيون المتشبثون بأرضهم، أن لا تتم مراعاة رغبتهم وحقهم في البقاء على تلك الأرض، أو خلق الظروف الطاردة لهم إمعانا في ظلمهم، وبما يهدد بمزيد من التوتر وتوسع الصراع وامتداده لدول أخرى بالمنطق.

-من ثم، فإن المطروح في خطة إعمار القطاع هو تكاتف المجتمع الدولي، من منطلق إنساني قبل كل شيء، لمعالجة الكارثة الإنسانية التي خلقتها الحرب، وبما يراعي حقوق الشعب الفلسطيني وبقاءه على أرضه دون تهجير. كذلك فإن تنفيذ إعادة الإعمار يتطلب ترتيبات انتقال للحكم، وتوفير الأمن، وبما يحافظ على أفق حل الدولتين، ويحول دون بدء صراعات جديدة.

<u>ب- الحفاظ على وقف إطلاق النار في غزة</u>

-يتعين على المجتمع الدولي إيلاء جل اهتمامه لدعم جهود مصر وقطر والولايات المتحدة لتثبيت اتفاق وقف إطلاق النار في غزة والعمل على الحفاظ على استدامة التهدئة الراهنة، وإطلاق سراح الرهائن والمحتجزين. وليكن واضحا أن انهيار هذا الاتفاق سيكون له مزيد من التداعيات الكارثية، وسيعوق الجهد الإنساني وإعادة الإعمار.

<u>ج- إدارة قطاع غزة أثناء إعادة الإعمار</u>

-هناك أهمية كبيرة للعمل على مقترب تدريجي يراعي الحفاظ على حق الشعب الفلسطيني في البقاء على أرضه، وإعادة بنائها وتحقيق تطلعاته المشروعة بإقامة دولته متواصلة الأراضي بقطاع غزة والضفة الغربية، ووفقا لخطوط الرابع من يونيو/حزيران لعام 1967.

-من الضروري البدء في التفكير في كيفية إدارة المرحلة المقبلة للتعافي المبكر بما يضمن الملكية الفلسطينية، والتعاطي مع القطاع بأسلوب سياسي وقانوني يتسق مع الشرعية الدولية وقرارات مجلس الأمن كونه جزءا لا يتجزأ من الأرض الفلسطينية.

-من ثم، هناك أهمية لاستمرار جهود السلطة الفلسطينية لاتخاذ مزيد من الخطوات لتطوير عمل المؤسسات والأجهزة الفلسطينية.

-جاري في الوقت الحالي، ولغرض إدارة المرحلة المقبلة، وبقرار فلسطيني، تشكيل لجنة إدارة غزة لتتولى إدارة شؤون قطاع غزة في مرحلة انتقالية لمدة 6 أشهر، علما أنها ستكون لجنة مستقلة مكونة من تكنوقراط وشخصيات غير فصائلية، تحت مظلة الحكومة الفلسطينية، وذلك تمهيدا لتمكين السلطة الوطنية الفلسطينية من العودة بشكل كامل لقطاع غزة.

-المطلوب من المجتمع الدولي في الوقت الحالي هو دعم تلك الجهود وتشجيعها لإنجاح اللجنة الإدارية المشار إليها حتى تتمكن من إدارة المرحلة المقبلة.

د- الأمن في قطاع غزة

-من ناحية أخرى، وفي سبيل تمكين السلطة الفلسطينية من العودة لقطاع غزة للقيام بمهام الحكم، تعمل مصر والأردن على تدريب عناصر الشرطة الفلسطينية تمهيدا لنشره في قطاع غزة، وهو ما يتعين دعمه من خلال حشد الدعم السياسي والمالي وجهود الشركاء الدوليين والإقليميين، مع إمكانية النظر في قيام مزيد من الدول بهذا الدور التأهيلي.

يتعين أن تبدأ المفاوضات بين الإسرائيليين والفلسطينيين، مع رعاة/ضامنين، خلال الفترة الانتقالية، ومن دون شروط مسبقة وعلى أساس المحددات الدولية، بهدف التوصل إلى اتفاق/اتفاقات بشأن قضايا الحل النهائي، بما في ذلك الحدود والقدس

-في سبيل دعم تلك الجهود أيضا، وتوفير الأمن للشعبين الفلسطيني والإسرائيلي، فإنه من المطروح قيام مجلس الأمن بدراسة فكرة الوجود الدولي بالأرض الفلسطينية (الضفة وغزة)، بما في ذلك من خلال إصدار قرار بنشر قوات حماية/حفظ سلام دولية بمرجعيات واضحة، وعلى أن يتم ذلك في سياق متكامل بجدول زمني لإقامة الدولة الفلسطينية وبناء قدراتها.

-تظل معضلة تعدد الجهات الفلسطينية الحاملة للسلاح، وهو أمر من الممكن التعامل معه، بل وإنهاؤه للأبد، فقط إذا تمت إزالة أسبابه من خلال أفق واضح وعملية سياسية ذات مصداقية تعيد الحقوق إلى أصحابها.

هـ- الأفق السياسي

-إن جميع الجهود السابق الإشارة إليها يتعين أن تصب في اتجاه واحد وواضح، وهو تنفيذ حل الدولتين، وأنه لا بديل عن إقامة الدولة الفلسطينية.

-العمل على إبرام هدنة متوسطة المدى بين إسرائيل والسلطة الفلسطينية لفترة زمنية محددة بكافة المناطق الفلسطينية باعتبارها مرحلة انتقالية يتم خلالها تحديد إجراءات لبناء الثقة بما في ذلك وقف جميع الإجراءات الأحادية من الجانبين. من المهم خلال تلك الفترة عدم عرقلة أي من الأطراف لإجراءات التعامل مع قطاع غزة، وعدم فصل تلك الإجراءات عن الأوضاع بالضفة الغربية والقدس الشرقية والتي يتعين وقف جميع الممارسات الأحادية غير الشرعية بها بما في ذلك الأنشطة الاستيطانية وضم الأراضي وهدم المنازل، والاقتحامات العسكرية

للمدن الفلسطينية، ومحاولات تغيير الوضع القانوني والتاريخي القائم بالأماكن المقدسة، علما بأن المطروح قابل للتنفيذ إذا توفرت الإرادة السياسية.

-من ثم، يتعين أن تبدأ المفاوضات المباشرة بين الإسرائيليين والفلسطينيين، مع رعاة/ضامنين من اختيارهم، خلال تلك الفترة الانتقالية، ومن دون شروط مسبقة وعلى أساس المحددات الدولية، بهدف التوصل إلى اتفاق/اتفاقات بشأن قضايا الحل النهائي، بما في ذلك الحدود والقدس.

-إن اتفاق/اتفاقيات السلام/قضايا الوضع النهائي، وإقامة الدولة الفلسطينية، وإنهاء الاحتلال الإسرائيلي الذي بدأ في الرابع من يونيو 1967، والانسحاب الكامل لإسرائيل من جميع أراضي فلسطين، من المفترض أن يشكل نهاية جميع أعمال المقاومة الفلسطينية ذات الصلة، وجميع المطالبات الفلسطينية وكذلك الإسرائيلية، وبداية فترة انتقالية لتطبيع العلاقات يتم الاتفاق عليها بالتفصيل بين الجانبين.

ثانيا: الوضع الإنساني والاقتصادي

تتمثل أبرز التداعيات الإنسانية والاقتصادية للحرب وفقا لأرقام البنك الدولي والاتحاد الأوروبي والأمم المتحدة.

-بحلول يناير 2025، حوالي 47.000 فلسطيني فقدوا حياتهم، بما في ذلك ما لا يقل عن 13.000 طفل و7.200 امرأة وما لا يقل عن 110.000 جريح فضلا عن 1.9 مليون شخص نزحوا داخليا ومنهم عائلات نزحت أكثر من مرة، وأكثر من مليوني فلسطيني ومعظم سكان غزة تم اقتلاعهم من أرضهم ويواجهون حاليا نقصا في كافة الاحتياجات، بالإضافة إلى خسائر واحتياجات غير مسبوقة من مجاعة وسوء تغذية وانتشار الأمراض فضلا عن الذخائر غير المنفجرة.

معظم سكان غزة تقريبا يعانون من انعدام الأمن الغذائي، حيث يتعرض للخطر بشكل خاص النساء والحوامل والأطفال

- يقدر إجمالي الخسائر المادية في قطاع غزة بحوالي 29.9 مليار دولار، والخسائر الاقتصادية والاجتماعية 1.19 مليار دولار، فيما يقدر إجمالي الخسائر والاحتياجات بـ53.2 مليار دولار.

-القطاعات الأكثر تضررا هي قطاع الصحة بإجمالي خسائر يبلغ 6.3 مليار دولار، والتعليم 3.2 مليار دولار، والتجارة والصناعة 2.2 مليار دولار، والحماية الاجتماعية 1.4 مليار دولار، والزراعة 1.3 مليار دولار، (أكثر القطاعات التي تعرضت للدمار والخسارة هي على النحو التالي: قطاع الإسكان بالكامل 16.3 مليار دولار، التجارة والصناعة 8.1 مليار دولار، قطاع الصحة 7.6 مليار دولار، التعليم 4.1 مليار دولار والمواصلات بحوالي 2.9 مليار دولار).

-وصلت معدلات الفقر في القطاع إلى نسبة غير مسبوقة، بما في ذلك ارتفاع معدلات البطالة، حيث تشير التقديرات إلى أن 4 من كل 5 أشخاص لا يعملون الآن في القطاع.

-تشير التقديرات إلى أن أكثر من 95 في المئة من المنشآت ذات الصلة بقطاع التعليم قد تدمرت على نحو شبه كامل والمتبقي منها يتم استخدامه كملاجئ إيواء حاليا، وكذلك المخاطر التي تعرض لها 658 ألف طالب بالمرحلة الابتدائية و87 ألف طالب بالمرحلة الثانوية نتيجة العمليات العسكرية والقصف الجوي، فضلا عن أن أكثر من 11 ألف طالب بالمراحل الابتدائية والإعدادية وأكثر من 788 طالب بالمرحلة الثانوية قد قُتلوا خلال الحرب، فضلا عن 616 مُعلم ومن الأطقم التعليمية، فضلا عن إصابة أكثر من 17 ألف طالب وأكثر من 2.490 معلم. هذا بالإضافة إلى مُعاناة من هم على قيد الحياة من الطلاب والمُعلمين من صدمات نفسية بمستويات مختلفة.

وعلى صعيد الوضع الصحي، فإن أكثر من 350 ألفا من المصابين بأمراض مزمنة لا يحصلون على علاجهم سواء الأدوية المختلفة أو الوصول إلى المستشفيات، فضلا عن تدهور الحالة الصحية في القطاع بشكل عام نتيجة تدمير المستشفيات وتفشي الأوبئة وعدم وجود ظروف آمنة ونظيفة، وغيرها، حيث تم تسجيل إصابة ما يزيد على 1.8 مليون شخص بأمراض معدية مختلفة، فضلا عن الصدمات النفسية لجميع سكان القطاع تقريبا من القصف المستمر ليلا ونهارا، حيث تشير التقديرات إلى أن أكثر من مليون طفل في غزة يحتاجون لعلاج نفسي، كما يوجد أكثر من 17 ألف طفل تم تشريدهم الآن وتم فصلهم بعيدا عن عائلاتهم.

-معظم سكان غزة تقريبا يعانون من انعدام الأمن الغذائي، حيث يتعرض للخطر بشكل خاص النساء والحوامل والأطفال.

إجراء التقييم بالتنسيق مع السلطة الفلسطينية، والمنظمات الأممية والدولية المعنية، والجهات المانحة، والنظر في إشراك منظمات المجتمع المدني، والقطاع الخاص والذي سيلعب دورا هاما في إعادة الإعمار

منهجية ونطاق وأهداف الخطة

1 -يستند منهج إعداد الخطة إلى أدلة علمية وخطوات واضحة ودقيقة للتأكد من صحة الاستنتاجات، ومراجعة مصادر البيانات ومقارنتها.

2 -هدف الخطة تحقيق التعافي المبكر وإعادة إعمار قطاع غزة بأيدٍ فلسطينية ولتخفيف معاناتهم الإنسانية، مع ضمان بقائهم في أراضيهم، وإعادة بناء القطاع والتعامل مع حجم الأضرار والخسائر على المستويات الاقتصادية والإنسانية والاجتماعية، واقتراح مشروعات استثمارية تتولى السلطة الفلسطينية تنفيذها بالشراكة مع الجهات الراغبة، من خلال:

-تزويد الأطراف المعنية بتقييم شامل لتأثير الصراع على سكان غزة والأصول المادية والبنية التحتية والخدمات الأساسية.

-تحديد الاحتياجات لإعادة إعمار البنية التحتية المادية، وتحفيز التعافي الاقتصادي والاجتماعي، واستعادة الخدمات الأساسية المختلفة في القطاع.
-التأكيد على إعداد الخطة بصورة تضمن بقاء الشعب الفلسطيني على أرضه، دون أي إعادة إسكان خارج القطاع، وبما يحفظ حق اللاجئين الفلسطينيين في العودة.
-التشديد على أن مسار التعافي المبكر وإعادة الإعمار هو ملكية الشعب الفلسطيني وبقيادة فلسطينية.
-الاستفادة من التجارب السابقة والدراسات المستخلصة من حالات إعادة إعمار سابقة بالحجم ذاته.
-تحديث التقييم استنادا إلى التطورات على أرض الواقع وإمكانية التوصل إلى وقف دائم لإطلاق النار.

3 -منهجية التقييم
-تقييم الأضرار والخسائر الناجمة عن الصراع بناء على معايير عملية وعلمية دقيقة.
-اعتماد تقييم احتياجات القطاعات المختلفة لتحقيق تعافٍ مستدام ومرن.
-توفير إطار مرجعي لصياغة خطة التعافي والإعمار، التي تتضمن التخطيط القصير الأجل وحشد الموارد.
-تيسير التنسيق بين الجهات المعنية لتحديد الأولويات وترتيب الاحتياجات وفق استراتيجيات قطاعية متكاملة.

4 -مبادئ تحليل البيانات:
-المرونة وقابلية التكيف: تصميم المنهجية لاستيعاب التغيرات في الوضع الميداني وتحديث البيانات في الوقت الفعلي.
-جمع البيانات بصورة شاملة: الاعتماد على مصادر متعددة لجمع المعلومات، سواء تحليل المصادر المفتوحة (Open-source analysis) أو غيرها، وبحيث تشمل صور الأقمار الصناعية، وبيانات الهواتف المحمولة المجهولة المصدر، وتحليل البيانات على وسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى بيانات الجهات الحكومية والمنظمات الدولية.
-النهج التعاوني: إجراء التقييم بالتنسيق مع السلطة الفلسطينية، والمنظمات الأممية والدولية المعنية، والجهات المانحة، والنظر في إشراك منظمات المجتمع المدني، والقطاع الخاص والذي سيلعب دورا هاما في إعادة الإعمار.

5 -مصادر البيانات:
-بيانات ميدانية من الأرض توفرها الجهات الحكومية الفلسطينية والمنظمات الإنسانية والأممية العاملة في غزة.

-صور الأقمار الصناعية وتقنيات الاستشعار عن بُعد لرصد الأضرار وتقدير الخسائر.
-تحليل وسائل التواصل الاجتماعي للحصول على تصورات السكان حول الاحتياجات والتحديات.
-استطلاعات رأي محلية لتعزيز دقة التقديرات.
-التقارير الصادرة عن السلطة الفلسطينية والبنك الدولي والمنظمات الدولية الأخرى.

6 -التقييم الخاص بغزة

-الخسائر:

*تحديد الأضرار عبر أكثر من 200 مؤشر وعنصر متغير، تشمل البنية التحتية، والمرافق العامة، والخدمات الأساسية.
*تطوير جدول زمني لتعافي كل قطاع بناء على معطيات دقيقة.
استخدام صور الأقمار الصناعية عالية الدقة للتحقق من الأضرار، والتعداد، والتحقق من البيانات الأساسية، وتصنيف وتقدير الأضرار والخسائر

-الاحتياجات:

*اعتماد تحليل معدلات الوحدات عبر مصادر متعددة لضمان دقة التقديرات.
*تطوير تقدير مركب للنفقات الرأسمالية يشمل تكاليف المواد، والعمالة، والمعدات، والأراضي، وتأثير التضخم وتقلبات السوق.
7 -جمع البيانات والتحقق منها: تنفيذ عمليات رصد عبر الوزارات المختصة والجهات الدولية العاملة في الميدان، وإجراء عمليات تحقق متعددة المستويات عبر الحكومة المصرية والفلسطينية، والمنظمات الدولية، ووكالات الأمم المتحدة.
8 -استخدام تقنيات الاستشعار عن بُعد والتقنيات البازغة: استخدام صور الأقمار الصناعية عالية الدقة للتحقق من الأضرار، والتعداد، والتحقق من البيانات الأساسية، وتصنيف وتقدير الأضرار والخسائر، وعزل الأضرار الناجمة عن الصراع وتحليل اتجاهات الصراع، بما يشمل جمع واستخدام مصادر متعددة من صور الأقمار الصناعية، مع إمكانية الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز فهم وتحليل البيانات المختلفة.
9 -تحليل بيانات وسائل التواصل الاجتماعي: رصد الأنماط والاتجاهات العامة والاحتياجات الفعلية للسكان.
10 -تقسيم مستوى الخسائر في القطاع إلى ثلاث فئات:
-المناطق المدمرة بالكامل: تتطلب جهود إعادة إعمار من إزالة للركام وإعادة بناء المنازل والبنية التحتية.
-المناطق شبه المدمرة: تتطلب جهود ترميم وإعادة تعافٍ بهدف استعادة الوحدات السكنية والبنية التحتية.

-المناطق الأقل ضررا: تتطلب تدخلات بسيطة تهدف لاستعادة خدمات معينة وضمان استدامة عملية إعادة الإعمار.

11 -الإطار الزمني للخطة: مرحلة التعافي المبكر (6 شهور) وإعادة الإعمار (5 سنوات) مع التركيز العاجل على المساعدات الإنسانية واستعادة الخدمات الأساسية.

تقييم الأضرار والخسائر والاحتياجات

أ. التعريفات

1 -الأضرار: تشير إلى التدمير الكلي أو الجزئي للأصول المادية، ويتم حسابها بناء على الأضرار التي تسببت بها الحرب مقارنة بالوضع قبل الأزمة. ويتم تقييم الأضرار بوحدات مادية (مثل الأمتار المربعة للمساكن) ويتم تحويلها إلى قيم نقدية استنادا إلى تكلفة الاستبدال بأسعار ما قبل الأزمة.

2 -تم تصنيف الأصول المتضررة على النحو التالي:

•مدمرة بالكامل: عندما يتجاوز الضرر الهيكلي 40 في المئة من الأصل الأصلي، يُعتبر الأصل متضررا بنسبة 100 في المئة ويتم استخدام تكلفة الاستبدال الكاملة. على سبيل المثال، إذا تعرض مبنى لأضرار هيكلية كبيرة مثل انهيار الجدران أو تدمير السقف أو الأساسات، فإنه يُعتبر مدمّرا بالكامل.

•متضررة جزئيا: إذا تعرض الأصل لتلف يتراوح بين 20-40 في المئة، يتم تطبيق نسبة 40 في المئة من تكلفة الاستبدال لتعكس الضرر الجزئي.

•متضررة بشكل طفيف: إذا كان الضرر طفيفا (بين 10-20 في المئة) مثل كسر النوافذ أو الأبواب، ويتم اعتبار نسبة معينة من تكلفة استبدال الأصل.

أدى الصراع في غزة منذ 7 أكتوبر 2023 إلى 47.000 وفاة، بينهم 13.000 طفل و7.200 امرأة بالإضافة إلى 111.000 إصابة حتى يناير 2025

3 -الخسائر: تشير إلى الخسائر الاقتصادية الناتجة عن الحرب، مثل فقدان الدخل في القطاعات الإنتاجية أو زيادة تكاليف تقديم الخدمات. وتُصنف الخسائر ضمن مجموعات رئيسة:

•خسائر الإيرادات العامة والخاصة: يشمل ذلك انخفاض إيرادات الحكومة والقطاع الخاص (مثل الضرائب والرسوم) بسبب تدمير الأعمال وانخفاض النشاط الاقتصادي.

•زيادة التكاليف التشغيلية في القطاعين العام والخاص: تتضمن الخسائر أيضا النفقات الإضافية بسبب توفير خدمات الطوارئ أو الاضطرابات التشغيلية.

•خسائر التوظيف: تشمل الخسائر في العمالة بالقطاعين العام والخاص نتيجة الحرب، مقارنة بمستويات ما قبل الحرب. تشمل الخسائر المباشرة انخفاض الإنتاجية، وترجع مخرجات القطاعات الرئيسة مثل التجارة والصناعة والخدمات، بما في ذلك الرعاية الصحية والتعليم.
•تكاليف النزوح: تؤدي الحروب إلى تكاليف غير مباشرة، مثل تكاليف النزوح، وزيادة البطالة، وانخفاض الطلب على العمالة في المناطق غير المتضررة.

4 –التمييز بين الأضرار والخسائر في القطاعين العام والخاص: الأضرار والخسائر التي تلحق بالقطاع الخاص لا يتم تعويضه عادة، حيث تُترك عملية التعافي للسوق، بينما قد يتم تقديم دعم مالي للقطاع العام بناء على الموارد المالية المتاحة.
5 –الاحتياجات: تركز على الموارد المالية اللازمة للتعافي المبكر وإعادة الإعمار.

ب– نظرة عامة على الأزمة

–أدى الصراع في غزة منذ 7 أكتوبر 2023 إلى 47.000 وفاة، بينهم 13.000 طفل و7.200 امرأة بالإضافة إلى 111.000 إصابة حتى يناير 2025.
–أكثر من مليوني شخص (تقريبا جميع سكان غزة) نزحوا ويواجهون نقصا حادا في الاحتياجات الأساسية.

ج. الأضرار والخسائر واحتياجات التعافي

–إجمالي الأضرار المادية في غزة: 29.9 مليار دولار.
–الخسائر الاقتصادية والاجتماعية: 19.1 مليار دولار.
–احتياجات التعافي المبكر (6 أشهر): 3 مليارات دولار.
–إجمالي تقديرات الاحتياجات للتعافي وإعادة الإعمار: 53 مليار دولار.
انكمش اقتصاد غزة بنسبة 83 في المئة في عام 2024، مما أدى إلى انخفاض مساهمته في الاقتصاد الفلسطيني من 17 في المئة إلى 3 في المئة

د. تصنيف قطاعي للأضرار والخسائر

–الإسكان: 15.8 مليار دولار أضرارا (53 في المئة من الإجمالي)، و545 مليون دولار خسائر، حيث بلغ إجمالي المباني السكنية المتضررة 330 ألف مبنى بواقع 272 ألف وحدة سكنية مُدمرة بشكل كامل، و58.5 ألف وحدة سكنية متضررة بشكل جزئي.
–الطرق: أظهرت صور الأقمار الصناعية أن ما يُقدّر بـ1190 كم من شوارع غزة تعرضت للتدمير، وأن ما مقداره 415 كم منها أصيب بأضرار شديدة، فضلا عن 1440 كم أصيب بأضرار بالغة.

-الصحة: 1.3 مليار دولار أضرار، و6.3 مليار دولار خسائر، حيث أصبحت نصف مستشفيات القطاع خارج الخدمة بالكامل (18 مستشفى)، بينما تعمل المستشفيات المتبقية بشكل جزئي لا يكفي لتلبية الاحتياجات الفلسطينية (17 مستشفى).
-التعليم: 874 مليون دولار أضرار، و3.2 مليار دولار خسائر، حيث دُمرت 88 في المئة من المدارس في القطاع، وما تبقى منها تحول إلى ملاجئ مؤقتة للعائلات الفارة من ويلات الحرب، كما تم تدمير 51 بناية جامعية.
-التجارة والصناعة: 5.9 مليار دولار أضرار، و2.2 مليار دولار خسائر.
-النقل: 2.5 مليار دولار أضرار، و377 مليون دولار خسائر.
-المياه والصرف الصحي والنظافة (WASH) 1.5 :مليار دولار أضرار، و64 مليون دولار خسائر.
-الكهرباء: وصلت خسائر قطاع الكهرباء إلى 450 مليون دولار.

هـ- احتياجات التعافي وإعادة الإعمار
-الإسكان: 15.2 مليار دولار (أكبر قطاع يحتاج للتمويل).
-الطرق: 3.45 مليار دولار.
-قطاع الكهرباء: يحتاج 1.5 مليار دولار.
-الصحة، والتجارة والصناعة: يحتاج كل منهما إلى 6.9 مليار دولار للتعافي.
-التعليم: 3.8 مليار دولار.
-الزراعة والحماية الاجتماعية: يحتاج كل منهما إلى 4.2 مليار دولار (يعاني قطاع الزراعة من تلف نحو 68 في المئة من الأراضي الزراعية).
-النقل والمياه والصرف الصحي: 2.9 مليار دولار، و2.7 مليار دولار على التوالي.
-عملية إزالة الركام بمراحلها الأربع (الإزالة وتفكيك المقذوفات غير المنفجرة وإعادة التدوير والعملية التحويلية): 1.25 مليار دولار.

و. التأثير الاقتصادي الكلي
-انكمش اقتصاد غزة بنسبة 83 في المئة في عام 2024، مما أدى إلى انخفاض مساهمته في الاقتصاد الفلسطيني من 17 في المئة إلى 3 في المئة.
-معدلات البطالة في غزة: 80 في المئة.
-التضخم في غزة ارتفع بنسبة 309.4 في المئة في أكتوبر 2024 بسبب نقص الإمدادات.
تستمر مرحلة التعافي المبكر 6 شهور بتكلفة قدرها 3 مليارات دولار، يتم خلالها البدء في عمليات إزالة الركام من المحور المركزي (محور صلاح الدين) وباقي مناطق القطاع لمناطق التجميع باتجاه الساحل

ز. التأثيرات الإنسانية والاجتماعية

-أزمة غذائية: 91 في المئة من سكان غزة (1.84 مليون شخص) يواجهون انعدام الأمن الغذائي الحاد، ومن المتوقع أن يرتفع العدد إلى 1.95 مليون شخص بحلول أبريل/نيسان 2025.

-انهيار الرعاية الصحية: 64 في المئة من المراكز الصحية الأولية غير عاملة، و25 في المئة من المصابين بحاجة إلى إعادة تأهيل مدى الحياة.

-أزمة التعليم: 745.000 طفل خارج المدارس، حيث تم تدمير معظم المدارس أو تحويلها إلى مراكز إيواء للنازحين.

-أزمة الصحة النفسية: أكثر من مليون طفل بحاجة إلى دعم نفسي واجتماعي.

-الأيتام ورعاية الأطفال: يوجد بين 17.000 و18.000 طفل غير مصحوب بذويه في غزة.

ح. التخطيط للتعافي: تتمثل الشروط الأساسية للتعافي في الأمن والوصول الإنساني، واستعادة الخدمات الأساسية، وإدخال مواد البناء والعمالة الماهرة، والحوكمة والتمويل الدولي.

تنفيذ الخطة

أولا: الإسكان المؤقت

سيتم توفير سكن مؤقت للنازحين في غزة خلال عملية إعادة الإعمار، من خلال أحد البدائل التالية:

1 .مناطق داخل القطاع، بواقع 7 مواقع تستوعب ما يربو على 1.5 مليون فرد على أن يتم تسكين الفلسطينيين في وحدات سكنية مؤقتة (حاويات) تستوعب متوسط 6 أفراد.

-موقع 1 رفح الفلسطينية بقدرة استيعاب حوالي 213 ألف فرد.
-موقع 2 خان يونس بقدرة استيعاب حوالي 223 ألف فرد.
-موقع 3 دير البلح بقدرة استيعاب حوالي 184 ألف فرد.
-موقع 4 غزة بقدرة استيعاب حوالي 353 ألف فرد.
-موقع 5 شمال غزة بقدرة استيعاب حوالي 197 ألف فرد.
-موقع 6 غزة بقدرة استيعاب حوالي 176 ألف فرد.
-موقع 7 غزة بقدرة استيعاب 176 ألف فرد.

ثانيا: المدى الزمني لتنفيذ الخطة

أ- التعافي المبكر: تستمر لمدة 6 شهور بتكلفة قدرها 3 مليارات دولار، يتم خلالها البدء في عمليات إزالة الركام من المحور المركزي (محور صلاح الدين) وباقي مناطق القطاع لمناطق التجميع باتجاه الساحل، وكذلك تهيئة هذا المحور كمحور ربط لأعمال إعادة الإعمار، بالإضافة إلى توفير 200 ألف وحدة للسكن المؤقت سابقة التجهيز لاستيعاب 1.2مليون

فرد، والبدء في ترميم 60 ألف وحدة مدمرة جزئيا بهدف استيعاب 360 ألف فرد عند الانتهاء من عملية الترميم وذلك خلال المرحلة اللاحقة.
يبلغ إجمالي الاحتياجات التمويلية للمرحلة الأولى لإعادة الإعمار 20 مليار دولار، وتمتد حتى عام 2027 وتشمل إنشاء أعمال المرافق والشبكات والمباني الخدمية وإنشاء وحدات سكنية دائمة واستصلاح 20 ألف فدان

ب– إعادة الإعمار: على مرحلتين

المرحلة الأولى:

–تستمر لمدة سنتين بتكلفة قدرها 20 مليار دولار، ويتم خلالها إنهاء عملية إزالة الركام، وإنهاء ترميم الـ60 ألف وحدة المدمرة جزئيا، وذلك بالتزامن مع إنشاء 200 ألف وحدة سكنية جديدة للسكن الدائم لاستيعاب 1.6 مليون فرد، بالإضافة إلى استصلاح 20 ألف فدان من الأراضي الزراعية، وإنشاء المرافق والشبكات والمباني الخدمية اللازمة للبدء في تقديم الخدمات الأساسية مثل الكهرباء والاتصالات، حيث سيتم إنشاء منظومة تغذية المياه ومكافحة الحريق والصرف الصحي بواقع: 2 محطة تحلية مياه، و2 خزان مياه شرب وحريق، و2 خزان مياه ري، و2 محطة معالجة مياه الصرف.

المرحلة الثانية

–تستمر لمدة سنتين ونصف بتكلفة قدرها 30 مليار دولار، المستهدف خلالها مواصلة عملية إنشاء المرافق والشبكات والمباني الخدمية اللازمة، بالإضافة إلى إنشاء 200 ألف وحدة سكنية جديدة للتسكين الدائم لاستيعاب 1.2 مليون نسمة، ليصبح إجمالي الوحدات السكنية الدائمة الموجودة في القطاع 460 ألف وحدة قادرة على استيعاب 3 ملايين فرد، بالإضافة للبدء خلالها في إنشاء المنطقة الصناعية على مساحة 600 فدان، وميناء الصيد البحري والميناء التجاري ومطار غزة، وتنفيذ المرحلة الأولى من المنطقة الساحلية بطول 10 كم والمسماة طريق الكورنيش.

ثالثا: الاحتياجات التمويلية ومصادر تمويل الخطة

–تقدر الاحتياجات التمويلية لتنفيذ خطة إعادة الإعمار بـ53 مليار دولار، مقسمة على المراحل التالية:

1 –مرحلة التعافي المبكر ويبلغ إجمالي الاحتياجات التمويلية لهذه المرحلة 3 مليارات دولار، وتشمل إزالة الألغام والمواد غير المتفجرة والركام وتوفير سكن مؤقت والبدء في ترميم المباني السكنية المتضررة جزئيا.

2 –المرحلة الأولى لإعادة الإعمار، ويبلغ إجمالي الاحتياجات التمويلية لهذه المرحلة 20 مليار دولار، وتمتد حتى عام 2027 وتشمل إنشاء أعمال المرافق والشبكات والمباني الخدمية وإنشاء وحدات سكنية دائمة واستصلاح 20.000 فدان.

تعتزم الحكومة المصرية تنظيم مؤتمر وزاري رفيع المستوى لحشد الدعم اللازم لخطة التعافي المبكر وإعادة إعمار غزة في القاهرة في أقرب وقت ممكن، بالتعاون مع السلطة الفلسطينية والأمم المتحدة

3 –المرحلة الثانية لإعادة الإعمار، ويبلغ إجمالي الاحتياجات التمويلية لهذه المرحلة 30 مليار دولار، وتمتد حتى عام 2030 وتشمل استكمال المرحلة الثانية وإنشاء مناطق صناعية وميناء صيد وميناء بحري ومطار.

–إن التنفيذ الفعال والسريع لخطة التعافي المبكر وإعادة الإعمار يتطلب توفير الموارد المالية اللازمة بالنظر إلى حجم الدمار الهائل الذي لحق بالقطاع، ومن ثم استعادة الحياة الطبيعية للمجتمعات المتضررة وتعزيز الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، والمساعدة في تحقيق تنمية مستدامة على المدى الطويل، ومن ثم تحقيق الأمن والاستقرار.

–من المهم تنويع مصادر التمويل وتحقيق التكامل والتنسيق فيما بينها، وتشمل مصادر التمويل المتاحة الأمم المتحدة والمؤسسات التمويلية الدولية والدول المانحة والصناديق الاستثمارية والهيئات والوكالات الحكومية للتنمية وبنوك التنمية، بالإضافة إلى حشد الاستثمار الأجنبي المباشر من قبل الشركات الأجنبية ومتعددة الجنسيات. وتلعب منظمات المجتمع المدني دورا هاما من أجل حشد التمويل للاستجابة لاحتياجات التعافي وإعادة الإعمار.

–ولتحقيق ذلك الغرض سيتم إنشاء صندوق ائتماني تحت إشراف دولي كآلية تمويلية يتم توجيه التعهدات المالية إليه، لإدارتها بما يضمن كفاء واستدامة تمويل خطة التعافي المبكر وإعادة الإعمار، والشفافية والرقابة اللازمة على أوجه إنفاق الموارد المالية التي سيتم توفيرها.

–وفي هذا السياق، تعتزم الحكومة المصرية تنظيم مؤتمر وزاري رفيع المستوى لحشد الدعم اللازم لخطة التعافي المبكر وإعادة إعمار غزة في القاهرة في أقرب وقت ممكن، بالتعاون مع السلطة الفلسطينية والأمم المتحدة، بمشاركة الدول المانحة والمنظمات والمؤسسات التمويلية الدولية والإقليمية والقطاع الخاص الفلسطيني والدولي ومنظمات المجتمع المدني. وسيعد المؤتمر فرصة هامة لتعبئة الموارد المالية اللازمة لتنفيذ خطة التعافي المبكر وإعادة الإعمار لتخفيف معاناة الشعب الفلسطيني، واقتراح مشروعات استثمارية تتولى السلطة الفلسطينية تنفيذها بالشراكة مع الجهات الراغبة.

وكما هو واضح، فقد تعمدنا في مثال غزة استعراض ملخص خطة الإعمار المطروحة من الحكومة المصرية على اجتماع القمة العربية الإسلامية بشكل مفصل،

وذلك للتأكيد على أهمية دراسة السياق الحاضن بمجالاته: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتأكيد على مجموعة المبادئ التي ارتكزت إليها من حيث: عدم السماح بتهجير أهالي القطاع مطلقاً أثناء مراحل التنفيذ، والاعتماد الأساسي على العناصر والكفاءات الفلسطينية المحلية في التنفيذ وإدارة المشاريع الفرعية، وعدم التطرق إلى أية قضايا خلافية تتصل بسلاح فصائل المقاومة.

ويلاحظ على الخطة تركيزها في مجال التعليم على جبر الأضرار وتعويض الخسائر المادية ممثلة في المرافق التعليمية والتجهيزات، بينما لم تتطرق إلى فكرة تعويض الفاقد التعليمي وكيفية تحقيقها، وهي نقطة القصور الرئيسة التي عالجتها الدراسة المقبولة للنشر من قبل المؤلفين والمشار إليها في بداية الفصل، وعلاقة تعويض ذلك الفاقد بكل من خطة إعادة الإعمار من جانب، ومراحل التدخل الإنساني من جانب آخر.

4.تحدبد مشكلة الدراسة

في مجال دراسة سياسات التعليم في حالات الطوارئ، وخاصة حالات النزاعات وما يترتب عليها من نتائج مثل اتساع حجم الفاقد التعليمي، ومن وضعيات مثل النزوح واللجوء، تتعدد تصنيفات المشكلات البحثية ما بين:

أ. مشكلات سياسية وتشريعية:

وهي التي تتصل بالوضعيات السياسية والقانونية للمتعلمين المستهدفين (نازحين داخلياً، مهجرين قسرياً، لاجئين..)، وبالسلطات التعليمية القائمة (سلطة وطنية شرعية، سلطة فعلية داخلية، سلطة خارجية إقليمية أو دولية أو أممية منتدبة، سلطة احتلال ..)، وقد ورد ذكرها في الفصل الثالث من الكتاب، حيث تختلف مرجعية السياسات التعليمية المنتهجة وتوجهاتها باختلاف تلك الوضعيات.

ب. مشكلات لوجستية وتنظيمية وتمويلية:

وهي مشكلات تتعلق بتجانس أولويات وسياسات الكيانات والبنى التنظيمية الموكل إليها تخطيط وتنفيذ خطط التدخل لتعويض الفاقد

التربوي بأصنافه المتعددة، وسياسات التنسيق بينها وإدارة العمليات التدريبية والتعليمية وغيرها، كما تتعلق بسياسات تمويل تلك الجهود وتخصيص الموارد المتاحة وإدارتها بصورة كفء.

ت. مشكلات منهجية:

وتتصل بالأمور الفنية البيداغوجية مثل فلسفة المناهج التعليمية ومحتواها، وأساليب التعلم والتعليم، واستراتيجيات التقويم، والمعايير التربوية الحاكمة لجودة العمليات التربوية ..إلخ

وبالطبع فإن هذا التصنيف هو بهدف الدراسة الأكاديمية، لكن واقع سياسات التعليم في حالات الطوارئ يحفل غالباً بحالات معقدة متعددة الأبعاد من حيث السياسة والقانون والإدارة والتمويل والتربية.

ومن أبرز الأمثلة على ذلك مشكلة تعقد الفاقد التربوي لأطفال غزة

تعقد مشكلة الفاقد التربوي لأطفال غزة

وفي هذا الصدد تشير تقارير "اليونيسف" إلى الصعوبات المنهجية واللوجستية التي تواجه الشركاء في التخفيف من معاناة الأطفال في قطاع غزة من فاقدٍ تعليميٍ مضاعف نتيجة الحرب، تراكم على الفاقد المتحقق من قبل بسبب جائحة كوفيد-19، كما تشير إلى عدم نجاح العديد من محاولات تدارك الأمر، بما في ذلك نهج التعليم المدمج، وبرنامج التعليم العلاجي وجهاً لوجه الذي تم تنفيذه في 63 مدرسة مستهدفاً 9,000 طفل تتراوح أعمارهم بين 8 و12 عاماً في المناطق المهمشة، والذي ركز على مادتين أساسيتين هما: اللغة العربية والرياضيات، بواسطة 189 معلماً بدعمٍ من 189 معلماً مسانداً آخر [5]

وتشير تقارير الأونروا إلى تعدد أبعاد الفاقد التربوي وتعقدها ما استدعى عند تصميم استجابتها "العودة إلى التعلم" التركيز على أنشطة الصحة النفسية، وتوسيع أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي الجارية والتركيز على الفنون والموسيقى والرياضة والتوعية بمخاطر الذخائر المتفجرة، وتقديم الإسعافات الأولية النفسية الاجتماعية، وجلسات إدارة الإجهاد .[6]

وعلى ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في غموض طبيعة مرحلة ما بعد الحرب في غزة، وصعوبة التخطيط لجهود التدخل لتعويض الفاقد التربوي للأطفال هناك في إطار إعادة الإعمار، خاصة في ظل خصوصيات قانونية ومجتمعية معقدة، ومعايير تعليمية تمثل الحد الأدنى واجب الاستيفاء.

المصادر :
الفاقد التعليمي: الاتحاد الأوروبي واليونيسف يدعمان الطلاب في قطاع غزة لتعزيز قدراتهم | UNICEF دولة فلسطين، 2028/10/23)
(وكالة الأونروا، التقرير رقم 140)

5. دراسة السياق الحاضن

تستخدم الدراسة مصطلح السياق Context للإشارة إلى جملة القواعد القانونية الحاكمة، والملابسات السياسية والأمنية، والوضعيات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالحالة التي يراد التدخل لمساعدتها وتمكينها، سواء كانت مجموعات من الأفراد أو جماعة ذات خصائص إثنية أو سياسية خاصة تعاني من وضعية النزوح القسري واللجوء بسبب النزاعات، ولأغراض الدراسة العلمية يمكن التمييز بين فئة السياقات القانونية والسياسية والإنسانية المتسببة والمحيطة بالنزاع، وبين فئة السياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المميزة للمجتمع المستضيف.

1:5 السياق الحاضن المستضيف في حالات الفاقد التعليمي للاجئين

تمتد النزاعات في كثير من الحالات العربية خارج حدود الدول، فيمتد الفاقد التعليمي للمتضررين إلى مناطق الاستضافة في الدول المجاورة، ما يفرض عند إرساء سياسات التدخل لتعويض لذلك الفاقد دراسة خصائص السياق المستضيف، ومدى تجانسها مع المتضررين، الأمر الذي يعد عاملاً حاسماً في إنجاح تلك السياسات.

ومن أبرز الأمثلة الصارخة على عدم التجانس المشار إليه، حالة اللاجئين السوريين في كل من تركيا، وكردستان العراق، ولبنان.

مهددات الانسجام الاجتماعي بين اللاجئين السوريين والمجتمع التركي

الإطار القانوني والحقوقي لوجود السوريين في تركيا[4]

ونتيجة لتزايد أعداد السوريين القادمين بعد عام 2011 خضع السوريون لوضع "الحماية المؤقتة" استناداً إلى القانون رقم 6458 وذلك لاستحالة إعطائهم إحدى الصفات القانونية المذكورة بالقانون السابق لكثرة أعداد السوريين الذين لجؤوا إلى تركيا، حيث ينص القانون على منحهم الحماية بشكل مؤقت في تركيا ويمنع عمليات إعادتهم بشكل قسري، واستقبالهم ريثما يتم تأمين المناخ الآمن في بلدهم الأصلي.

وقد جاء اعتماد وضع الحماية المؤقتة كحل مؤقت لأنه من غير الممكن عمليًا تطبيق إجراءات الحماية الدولية، والتي تتطلب إجراءات تمنح بحسب وضع كل فرد، وهو أمر يصعب تطبيقه مع الأفراد القادمين عن طريق الهجرة الجماعية، وبالتالي أصبح السوريون يخضعون لتوصيف قانوني مختلف عن أولئك الذين يتمتعون بالحماية الدولية، وخاصة فيما يتعلق بشكل الإقامة وإذن العمل وحق السفر الداخلي واكتساب الجنسية؛ حيث إن هذه الصفة – الحماية المؤقتة- رغم أنها لا تمنحهم صفة "اللاجئ"، إلا أنها تضمن عدم إعادتهم بشكل قسري، وتسمح لهم بالبقاء في تركيا وفقاً لمبادئ حقوق الإنسان و اللوائح القانونية اللازمة.

.وعلى الرغم من كافة الجهود المبذولة، سواء على المستوى القانوني والتشريعات الناظمة أو جهود الحكومة ومنظمات المجتمع المدني التركي وحتى الأفراد في تعزيز عملية الاندماج؛ فإنه ما يزال السوريون يواجهون العديد من المشاكل، حيث يبدو أن وضع الحماية المؤقتة الذي مُنح لأعداد كبيرة منهم تبلغ قرابة 3.5 مليون شخص يُعد وضعاً غير ملائم، لاسيما فيما يتعلق بحقوق المواطنة والاندماج المحلي؛ لأنه لا يؤمّن – كما هو وضع الحماية الدولية – تغيراً في الوضع القانوني، وبالتالي لن يتيح وضع الحماية المؤقتة للسوريين التخلص من قلق النزوح المستمر، ولن يسمح لهم بالانخراط في الحياة الطبيعية بفعالية.

أولاً: الانسجام الاجتماعي[7]: أثر العوامل الثقافية والدينية

وقد شكّل التقارب الثقافي عاملاً مهماً في تحقيق مستوى عالٍ للقبول الاجتماعي في بداية الأمر، إلا أن طول المدة وتزايد أعداد اللاجئين السوريين، وتغير الظروف السياسية والاقتصادية في تركيا؛ أسهم في تغير شكل العلاقة بين الطرفين، حيث لم تصل سياسات الاندماج والانسجام إلى الهدف المتوقع، وإنما بدأ كلا الطرفين يشعر بحالةٍ من عدم الارتياح تجاه الطرف الآخر، وبدأ الشكل الاجتماعي يتجه نحو مجتمعات منغلقة أمام الآخر لم يفلح معها التقارب الثقافي في تعزيز عملية الدمج والانسجام التي واجهت الكثير من التحديات على نطاق الإدارة والتحكم.[11]

من التعاطف إلى الاستهداف؛ تغيرات طارئة في شكل العلاقة بين المجتمع التركي والسوريين

بدأت العديد من الجهات التركية والسورية تلحظ التغير الاجتماعي الذي بدأ يأخذ ملامح واضحة في العامَين الأخيرَين، وعملت بعض مراكز الأبحاث التركية على إنشاء استطلاعات دورية للرأي في محاولة لقياس تلك التغيرات عاماً بعد عام، وبالنظر إلى شكل العلاقة التي تكوّنت بين المجتمع التركي والسورين يمكن أن نلاحظ أنها مرت حتى الآن بخمس مراحل[12]، هي:

2-1 –الاحتواء والترحيب

لاقَى اللاجئون السوريون في السنوات الأولى الكثير من الترحيب والتعاطف والاهتمام من شرائح واسعة من الشعب التركي، وقدّم العديد من الأتراك مساعدات مادية ومعنوية لكثير من العائلات السورية[13]، كما أسهمت الكثير من الجمعيات المحلية التركية بتقديم مساعدات مادية وعينية للأسر المتضررة، وزار كثير من الممثلين والسياسيين والناشطين الأتراك المخيمات الحدودية[14] ومخيمات الشمال السوري، وقدموا الدعم المادي والمعنوي، ونقلوا بعضاً من المعاناة إلى الإعلام التركي.

2-2 –الانزعاج الداخلي أو اللفظي[15]

بدأت حالة الانزعاج تُلاحَظ عند المجتمع التركي عام 2014 بعد تزايد عدد السوريين في تركيا بشكل لم يكن متوقعاً، ولا تبدو معه ملامح عودة قريبة، وتبعات هذا الوجود التي بدت على شكل زيادة أسعار الإيجارات نتيجة ارتفاع الطلب على المنازل المستأجرة، والتنافس في سوق العمل، بالإضافة إلى ظهور بعض التصرفات المزعجة من قبل بعض الفئات التي لم تراعِ الخصوصية الثقافية للمجتمع التركي، ومن أبرز هذه التصرفات المسيئة التي أزعجت الشارع التركي في ذلك الوقت: تزايد مظاهر التسول، خاصة من قبل الأطفال السوريين[16]، وبعض حوادث التحرُّش اللفظي التي قام بها بعض الشباب السوريين في الشوارع والمواصلات العامة، إضافة إلى تزايد الإزعاجات نتيجة سهر بعض العائلات السورية إلى وقت متأخر، والحديث بصوت مرتفع أو استخدام الموسيقا، وعدم الاهتمام بالنظافة وقواعد اللباقة العامة في المتنزهات أو التورط بمشاكل.[17]

2-3 –التحريض السياسي

أدركت بعض الجهات التي تعارض سياسة الحكومة في الملف السوري تنامي حالة الانزعاج الداخلي لدى المجتمع التركي، ووجدت في هذا الانزعاج فرصة لمضايقة الحكومة التركية، لاسيما مع ظهور استحقاقات انتخابية؛ فعملت على إشاعة أن السياسة الحكومية التركية تجاه ملف اللاجئين السوريين غير ناجحة أضرّت بالمواطن التركي، وذلك بهدف كسب شرائح جديدة من الناخبين وتقديم نفسها كجهة تتابع الشارع التركي وتهتم بمشاكله.

وقد اتخذت عملية التحريض التي بدأت تلاحظ بشكل واضح عام 2017 منحيَين واضحَين: التحريض على وسائل التواصل: الذي ظهر على شكل حملات منظمة تحت هاشتاغات متكررة، استخدمها أنصار بعض الأحزاب السياسية المعارضة بشكل واضح، دعَوا فيها إلى طرد السوريين وإعادتهم إلى بلادهم.[18]

التحريض ضمن الخطاب السياسي: الذي بدأ يتنامى بشكل واضح خاصة قبيل الاستحقاقات الانتخابية؛ إذ أصبح الوجود السوري في تركيا أحد بنود البرامج السياسية للأحزاب المعارضة[19]، استثمر في مخاوف المجتمع التركي الاقتصادية والاجتماعية والأمنية، وعمل على تضخيمها من خلال بثّ العديد من المعلومات المضللة أو التهويل في شأن حجم ومصدر المساعدات التي يتلقاها السوريون.[20]

ومن الجدير بالذكر أن حملات التحريض –خاصة السياسية منها– قد لقيت تجاوباً في الشارع التركي؛ فقد استطاعت التأثير في الصورة الذهنية للسوريين في وعي الجمهور التركي، وأثّرت بشكل ما في موقفه من وجودهم، وقد أسهم هذا التصعيد الانتخابي بظهور موجات عنف بحق اللاجئين السوريين، وقيام مجموعات من الأتراك بتكسير المحلات والسيارات التابعة للسوريين عند حدوث أي مشكلة أو انتشار أي إشاعة تتعلق بالسوريين.[21]

2–4–التمييز والرفض الاجتماعي:

بدأ شكل العلاقة بين المجتمعين يأخذ مساراً أقرب إلى التقوقع والانغلاق، لاسيما وأن العديد من السوريين تجمعوا في أحياء ومدن محددة أدت إلى تغيير في هوية المكان؛ فانتشرت اللافتات المكتوبة بالعربية، وتزايدت المحلات والمطاعم السورية، وهو ما عزّز مخاوف الأتراك بخصوص الوجود السوري وآثاره المستقبلية على هوية تركيا وتركيبتها الديمغرافية.

ويشير مؤشر الضغط الاجتماعي للسوريين 2019[22] إلى أن المجتمع التركي وضع مسافة اجتماعية صُنفت بأنها بعيدة بينه وبين السوريين؛ حيث أظهر المؤشر ابتعاداً متزايداً مقارنة بنتائج المؤشر ذاته لعامَي 2017 و2014، وهو ما يؤكد فرضية تغير نمط العلاقة ودرجة القبول بين اللاجئين والمجتمع التركي مع تقادم الزمن.[23]

وعلى أرض الواقع بدأت تزداد ملامح تجنُّب تعامل الأتراك مع السوريين إلا في حدود الحاجة والعمل[24]؛ فقد بدأت حالات التمييز والرفض الاجتماعي[25] تلاحظ بشكل واضح عام 2018، لاسيما في المدارس من خلال تبدل مزاج الأطفال وتحولهم إلى رفض اللعب أو الحديث مع أقرانهم السوريين[26]، كما بدأت بعض المدارس بفصل الطلاب السوريين عن الطلاب الأتراك[27]، أو رفض تسجيلهم في المدارس بحجج شتى[28]، كما تعرض العديد من طلاب الجامعات التركية إلى إزعاجات من قبل الأكاديميين نتيجة أصولهم السورية.[29]

ولم تعد حالة التمييز تطال السوريين تحت صفة الحماية المؤقتة فحسب، وإنما تعدّت إلى السوريين المجنَّسين؛ حيث إن هناك شريحة واسعة من المجتمع التركي لم تعترف بهذه الفئة كأتراك متساوين معهم بالحقوق والواجبات، رغم أن العديد من هؤلاء المجنسين من طلبة الجامعات ويتقون اللغة التركية، مما دفع بعضهم إلى إنكار أصوله السورية والادعاء بأن أصولهم من مكان آخر تحسباً للتعرض للمضايقات أو المشاكل.[30]

2-5-الاستهداف المباشر:

بدأت حالات الاستهداف المباشر تلاحظ بتواتر متزايد في أواخر عام 2019، حيث تزايدت أعداد الحوادث التي غطتها بعض وسائل الإعلام التركية أو تلك التي انتشرت عبر وسائل التواصل الاجتماعي، ويؤكد بعض الخبراء الذين التقيناهم تزايد حالات استهداف السوريين بالضرب أو الاعتداء عام2020 مقارنة بالأعوام السابقة، في حين يرى خبراء آخرون أن استهداف السوريين ليس بالأمر الجديد، بل كان ملاحظاً بشكل واضح منذ عام 2017؛ إلا أن الجديد هو لجوء العديد من المتضررين إلى وسائل التواصل الاجتماعي، والإعلان عما تعرضوا له، لأنهم وجدوا أن هذه الطريقة قد تكون أجدى لتحصيل حقوقهم

المصدر:

تقرير خاص نفذ بالشراكة بين مركز الدراسات الإنسانية والاجتماعية İNSAMER ومركز الحوار السوري والرابطة الدولية لحقوق اللاجئين.

https://sydialogue.org

2:5 تقدير احتياجات السياق المضيف

إن تقدير جوانب ضعف المجتمع المضيف واحتياجاته لا تقل في أهميتها عن مثيلتها لدى اللاجئين، ولا سيما في ظل الصعوبات التي تواجه الاقتصادات الوطنية للدول العربية المستضيفة للاجئين حيث تواجه الفئات السكانية الضعيفة تحديات كبيرة، وتواصل "خطة الاستجابة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على الصمود" الاستعانة بالبيانات الرسمية لمعدل الفقر الصادرة عن الجهات المختصة إلى جانب خريطة الفقر؛ لاستهداف المجتمعات الأكثر ضعفاً بين المناطق التي تأوي أعداد كبيرة من اللاجئين، كما تؤكد على العمل مع الأطراف الفاعلة المحلية والحكومة

لمواصلة تعزيز القدرات من أجل فهم أفضل للاحتياجات والتحديات والفرص ذات الصلة باستضافة اللاجئين. [19]

ولسياسة دعم المجتمعات المستضيفة للاجئين أهمية خاصة في الدول التي تسمح بالاندماج الكامل لهم بين مواطنيها، حيث ينخرط هؤلاء بشكل مباشر في خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات المحلية، بكل ما تعانيه من أعباء واختلالات، على عكس الدول التي تفرد لهم مناطق خاصة يسهل في وجودها تعيين الاحتياجات الخاصة باللاجئين والعمل على تلبيتها.

وتحكم العلاقة بين المنظمات الدولية المقدمة للمساعدات وخطط التدخل وبين الدول المستضيفة قواعد دولية حاكمة؛ فقد جاء في ديباجة الاتفاقية الدولية لوضع اللاجئين الصادرة عام 1951 أن للدولة أو الدول التي تستقبل أعداد هائلة من اللاجئين الحق في الحصول على المساعدات المالية اللازمة لتلبية احتياجات هؤلاء اللاجئين وذلك من جهتين هما: الأمم المتحدة ممثلة في المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، وكذلك من الدول الأخرى التي لا تستقبل لاجئين ويكون بمقدورها المساعدة وتقديم الدعم المالي، إيمانا منها بالطابع الإنساني والاجتماعي لحالة اللجوء وباعتبارها كذلك صورة من صور التعاون الدولي بين الدول لمواجهة الحالات الدولية المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن احتياجات الدولة المضيفة من الدعم المالي تحدد بناء على عدد اللاجئين الموجودين فيها، كما أن حقها في الحصول على هذا الدعم مكفول ولكن في ضوء سياسة وبرامج المفوضية وشركائها التي تكفل توزيع جهودها ونشاطاتها وإمكانياتها بين مختلف المناطق والدول دون تفضيل واحدة على الأخرى، هذا ولا يمكن إنكار دور المنظمات الدولية الإنسانية التي يمكن أن تساعد في دعم الدول التي تحتضن اللاجئين كمنظمة الصليب الأحمر وغيرها فلا يمكن لمنظمة واحدة الاضطلاع بمهمة حماية ومساعدة الأشخاص اللاجئين. [20]

2:2 استفادة السياق المستضيف من وجود اللاجئين

وبقدر ما ينظر إلى وجود اللاجئين بوصفه عبئاً اقتصادياً، هناك مؤشرات إيجابية في بعض الحالات؛ فترصد إحدى الدراسات وجود آثار سلبية على الاقتصاد بسبب وجود اللاجئين لعل من أهمها: عجز الموازنة العامة وزيادة الإنفاق الحكومي، وارتفاع معدلات التضخم ومعدلات البطالة، ونمو اقتصاد الظل بسبب ممارسة كثير منهم للعمل بصورة غير نظامية، وإجهاد البنية التحتية للخدمات في قطاعات التعليم والصحة والمرافق.. لكنها ترصد أيضاً بعض جوانب الاستفادة متمثلة في: زيادة حجم التمويل الدولي، واستقطاب بعض المستثمرين من بلد اللجوء، وازدهار الصناعات الصغيرة والتجارة الداخلية.[21]

3:5السياق القانوني

تنشأ وضعيات النزوح واللجوء عن أشكالٍ متعددة من العنف الموجه ضد المدنيين، ومن أكثرها شيوعاً حالات النزاع الداخلي أو الدولي، والتي تخضع في دراستها إلى قواعد القانون الدولي وتعريفاته، كما تخضع لمنهجيات العلوم السياسية والتنموية المتخصصة.

ويُعد السياق القانوني أهم محددات عملية التدخل لمساعدة الضحايا في حالات الطوارئ عامة ولا سيما النزاع، إذ يترتب على فهمه والعمل وفقاً لقواعده الحكم على العملية برمتها بالوجود أو العدم، كما أن لفهم هذا السياق من قبل القائمين على تصميم برامج التدخل أثره المباشر على مضمون تلك البرامج ومحتواها المعرفي والوجداني، حيث تتصل موضوعاتها غالباً بأصل النزاع والقضايا المتعلقة به .

1:3:5أنواع النزاعات المسلحة

وفيما يتصل بأصل النزاع المتسبب في ظاهرتي النزوح القسري واللجوء، تصنف النزاعات من منظور القانون الدولي إلى[22]:

- النزاعات المسلحة الدولية :

تعرف النزاعات المسلحة الدولية بأنها تلك التي تشتبك فيها دولتان أو أكثر بالأسلحة، وتلك التي تكافح فيها الشعوب ضد السيطرة الاستعمارية، أو

الاحتلال الأجنبي، أو ضد جرائم التمييز العنصري، وتخضع هذه النزاعات لعددٍ كبيرٍ من القواعد بما فيها المنصوص عليها في اتفاقيات جنيف الأربع والبروتوكول الإضافي الأول.

- النزاعات المسلحة الداخلية: ويقصد بها النزاعات المسلحة التي تدور في أراضي دولة بعينها، دون أن تدخل ضمن المفهوم السابق المتعلق بنزاعات حركات التحرير الوطنية، وقد مر اهتمام القانون الدولي الإنساني بهذا النوع من النزاعات بمرحلتين مهمتين:

الأولى قبل عام 1909، وتتميز بأن كل القواعد التي نظمت الحروب لم تكن قد نظمت أو تناولت مسألة النزاعات المسلحة الداخلية بمفهومها الواسع أو حتى الحروب الأهلية التي هي صورة من صورها، بل بقيت هذه الحالات حتى عام 1909 شؤوناً داخلية محضة تعالج وفقاً للأنظمة والقوانين الداخلية؛ فبالنسبة إلى الحكومات القائمة، يُعد المتمردون ضدها مجرمين مخالفين لواجب الولاء، ومن ثم يقعون تحت طائلة قانون الجزاء الداخلي، وهو سلاح قديم فكل التشريعات الوطنية تعاقب على الجرائم التي ترتكب ضد أمن الدولة أو الدعوة إلى الحرب الأهلية، ولتأكيد سلطتها تقوم بمواجهته بقوانينها الداخلية العادية (قوانين العقوبات العادية)، والتي يسمح تطبيقها عادة بتدارك هذه الحروب ومكافحتها، وإن كانت تلك القوانين العادية في بعض الأحيان غير كافية.

وظلت هذه المسائل بعيدة عن تنظيم قواعد القانون الدولي العام حتى عام 1909 ، عندما تم وضع اتفاقيات جنيف الأربع، فقد تضمنت نص المادة الثالثة المشتركة، التي جعلت بالإمكان تطبيق الحد الأدنى من قواعد القانون الدولي الخاص بالنزاعات الدولية على النزاعات المسلحة الداخلية، وقد أثارت جدلاً كبيراً لأنها تتعلق بشأن داخلي، ما يقتضي تطبيق قواعد القانون الإنساني تنطبق على حالاتٍ محددة، حتى يقطع الطريق على المجرمين العاديين من الاستفادة من بنود هذه المادة فتبدو جرائمهم وكأنها من أعمال الحرب، والحصول على صفة طرف في نزاع،

بل أكثر من ذلك إذا دخلوا ضمن إطار هذه المادة يجب على الدولة الطرف أن تقوم بإخلاء سبيلهم بعد إعادة النظام إلى وضعه السابق، كما تضعهم هذه المادة بنفس درجة الأسرى لذلك ينبغي التحديد، فبغير هذا التحديد يمكن أن يكون للمتمردين صفة قانونية تعرقل دور وعمل الحكومة في القيام بواجباتها عن طريق إجراءات القمع المشروعة [23]،

ويشير مصطلح النزاع المسلح غير الدولي (أو "الداخلي") في تعريف اللجنة الدولية للصليب الأحمر إلى حالة من حالات العنف تنطوي على مواجهات مسلحة طويلة الأمد بين القوات الحكومية وجماعة أو أكثر من الجماعات المسلحة المنظمة، أو بين تلك الجماعات بعضها البعض، وتدور على أراضي الدولة. [24]

الأزمة الصومالية

اندلعت الحرب الأهلية الصومالية عام 1988 بفعل تمرد بعض الفصائل على نظام الرئيس سياد بري وأطاحت به عام 1991، ونتيجة لتفكك الدولة تدخلت قوات أممية لحفظ السلام بين عامي 1992-1995، لكنها فشلت في حفظ الاستقرار وتكبدت مع القوات الأمريكية خسائر فادحة، وسادت الفوضى والأحكام العشائرية وسيطرت بعض الجماعات الإسلامية المتطرفة، ثم احتلت القوات الإثيوبية أجزاء كبيرة من جنوب الصومال عام 2006، حتى تدخلت القوات الكينية وقوات حفظ السلام الأفريقية واستطاعت جهود الاتحاد الأفريقي تشكيل حكومة مستقرة عام 2013، وكانت في نفس الفترة قد اتسعت أعمال القرصنة البحرية من قبل الفصائل المسلحة ما استدعى تدخلا أمريكياً لحماية المصالح الأجنبية والملاحة البحرية في المنطقة، لكن القوات الأمريكية انسحبت تماما عام 2021.

المصدر:

الحرب الأهلية الصومالية - ويكيبيديا

يمثل السياق القانوني إطارًا أساسيا ومهما لفهم طبيعة النزاعات المسلحة، خاصة في حالات النزوح واللجوء القسري كما هو واضح في المثال السابق – الأزمة الصومالية– إذ يبرز التصنيف القانوني للنزاعات المسلحة الدولية والداخلية أهمية التفريق بين أشكال النزاع؛ من أجل تطبيق القواعد القانونية المناسبة التي تحكم حقوق المدنيين وواجبات الأطراف المتنازعة.

ففي حالة الصومال برزت النزاعات المسلحة الداخلية المعقدة، والتي لم تقتصر على نزاع بين الدولة والفصائل فقط، بل تطورت إلى مستويات من الفوضى المؤسسية وانهيار الدولة ، وهو ما أدى إلى غياب كامل للسيادة المركزية وسيطرة قوى متعددة على المشهد، بما في ذلك المليشيات والعشائر والجماعات الإسلامية المسلحة، و هذا التنوع في الأطراف المتنازعة يضع تحديا كبيرا أمام تطبيق القانون الدولي الإنساني ومبادئ الحماية القانونية.

إضافة إلى ذلك تؤكد التجربة الصومالية كيف أن عدم استقرار الوضع القانوني والسياسي، إلى جانب ضعف المؤسسات الوطنية، يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الأزمات الإنسانية وتأخر جهود إعادة الإعمار والتنمية، كما أن التدخلات الدولية غالبًا ما تواجه عراقيل أمام تعقيدات النزاع الداخلي وغياب الوحدة الوطنية.

لذلك إن فهم السياق القانوني بشكل صحيح ليس مجرد مسألة شكلية بل هو الأساس لوضع استراتيجيات فعالة للتدخل في حالات الطوارئ، وحماية المدنيين، وتحقيق الاستقرار. ويؤكد هذا التحليل أهمية تعزيز سيادة القانون وبناء مؤسسات وطنية قوية كخطوة أساسية لا غنى عنها لتحقيق السلام المستدام والتنمية بعد النزاع.

الحرب في دارفور

هي نزاع مسلح يجري في منطقة دارفور في السودان، اندلع في فبراير 2003 عندما بدأت مجموعتان متمردتان هما حركة تحرير السودان وحركة العدل والمساواة بقتال الحكومة السودانية التي تتهم باضطهاد سكان دارفور من غير العرب، ردت الحكومة بهجمات عبارة عن حملة تطهير عرقي ضد سكان دارفور غير العرب، أدت الحملة إلى مقتل مئات الآلاف

من المدنيين واتهم بسببها الرئيس السوداني عمر حسن البشير بارتكاب إبادة جماعية، جرائم حرب، وجرائم ضد الإنسانية من قبل محكمة العدل الدولية.

يضم الطرف الأول للصراع القوات المسلحة السودانية والشرطة والجنجاويد، وهي ميليشيا سودانية تتكون من قبائل عربية خصوصا البدو؛ ظلت أغلب المجموعات العربية الأخرى في دارفور غير مشاركة. يضم الجانب الآخر المجموعات المتمردة، خصوصا حركة تحرير السودان وحركة العدل والمساواة، التي تتشكل من المجموعات العرقية المسلمة غير العربية مثل الفور، الزغاوة، والمساليت. رغم أن الحكومة السودانية تنفي علنا دعمها للجنجاويد، توجد مزاعم تؤكد دعمها لهذه الميليشيا بالمساعدة المالية والأسلحة وتنظيم هجمات مشتركة، خصوصا ضد المدنيين. تقول تقديرات عدد الخسائر البشرية أنه يصل إلى عدة مئات آلاف من القتلى، إما بسبب القتال أو الجوع والمرض. أجبر النزوح الضخم والتهجير القسري الملايين إلى الذهاب إلى مخيمات اللاجئين أو عبور الحدود، مما أدى إلى أزمة إنسانية. وصف وزير الخارجية الأمريكي السابق كولين باول الوضع بأنه إبادة جماعية أو أفعال إبادة جماعية.

وقعت الحكومة السودانية وحركة العدل والمساواة اتفاقا لوقف إطلاق النار في فبراير 2010، واتفاقا مؤقتا للسعي نحو السلام. نجحت حركة العدل والمساواة إلى حد كبير في المحادثات بعد أن تمكنت من نيل شبه حكم ذاتي للمنطقة مثل جنوب السودان. ومع ذلك، تعطلت المفاوضات بسبب اتهامات للجيش السوداني بشنه غارات وضربات جوية ضد أحد القرى، في انتهاك لاتفاق تولو. أنذرت حركة العدل والمساواة، أكبر مجموعة متمردة في دارفور، بمقاطعة المفاوضات.

المصدر:
الحرب في دارفور - ويكيبيديا

العدوان على غزة

في حالة قطاع غزة الخاضع للاحتلال منذ عام 1967 يعد النزاع المسلح الممتد على فترات بلغ ذروته في السابع من أكتوبر 2023 إلى حالة من حالات النزاع المسلح الدولي بين حركة مقاومة مشروعة للاحتلال وبين قوات مسلحة تابعة للسلطة المحتلة،

على عكس ما تريد تلك السلطة تصويره من أنه نزاع مسلح داخلي مع جماعات مسلحة غير شرعية ترتكب أعمالا تخريبية، ما يخرج به عن نطاق القانون الدولي وولاية سلطات العدالة الدولية مثل محكمة العدل الدولية ومحكمة جرائم الحرب.

وتتعدد الوضعيات القانونية لسكان القطاع وفقاً لملابسات تواجدهم فيه ما بين سكان أصليين، ونازحين، ولاجئين، وهو ما يترتب عليه اختلاف في طبيعة التعامل مع حقوقهم المدنية وخاصة التعليم من قبل الجهات مقدمة تلك الخدمة سواء كانت جهات محلية وطنية تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية أو للسلطة الفعلية القائمة بعد الانفصال عن السلطة في ....، أو من الجهات الأممية والدولية والإقليمية العاملة في مجال الإغاثة.

المصدر:

دليل لقانون الإسكان والأراضي والممتلكات في قطاع غزة | مبادرة الأرض العربية

وينقلنا ذلك إلى الحديث عن مفهوم الاحتلال في القانون الدولي، وما يترتب عليه من واجبات على السلطة المحتلة تجاه مواطني الدولة المحتلة، وهو ما يترتب عليه تجريم الأعمال العدائية ضد هؤلاء المواطنين، بما في ذلك الأعمال الموجهة ضد المؤسسات التعليمية والعاملين بها.

2:3:5 الاحتلال:

يكون هناك احتلال، بموجب القانون الدولي، حين تمارس دولة ما سيطرة فعلية غير مقبول بها على أراضٍ لا تملك حق السيادة عليها. وتعرِّف المادة 42 من قواعد لاهاي لعام 1907 الاحتلال على النحو التالي: "تعتبر الأرض محتلة عندما توضع عملياً تحت سيطرة الجيش المعادي. ويشمل الاحتلال فقط الأراضي التي تم فيها تأسيس تلك السيطرة وأمكن مزاولتها.

وينظم قانون الاحتلال، كفرع من القانون الدولي الإنساني، الاحتلال الجزئي أو الكلي للأراضي من جانب جيش معادٍ. ويمكن الرجوع إلى الأحكام التي تضع

الإطار القانوني لتنظيم الاحتلال في قواعد لاهاي لعام 1907، واتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949، والبروتوكول الإضافي الأول لعام 1977 [25]

لا تكتسب القوة المحتلة حق السيادة على الأراضي المحتلة، بموجب قانون الاحتلال، وهي مطالبة باحترام القوانين والمؤسسات القائمة إلى أقصى درجة ممكنة. ويُفترض، في هذا الصدد، أن الاحتلال مؤقت وأن القوة المحتلة ستحافظ على الوضع السابق للاحتلال في الأراضي المحتلة.

ويسعى قانون الاحتلال، بصورة عامة، إلى إرساء توازن بين الضرورات الأمنية للقوة المحتلة من جهة، ومصالح القوة المهزومة والسكان المحليين من جهة أخرى.

ويهدف أيضا إلى ضمان الحماية والرعاية للمدنيين الذين يعيشون في الأراضي المحتلة. وتشمل مسؤوليات السلطة المحتلة، ضمن أمور أخرى، الالتزام بضمان المعاملة الإنسانية للسكان المحليين وتلبية احتياجاتهم، واحترام الممتلكات الخاصة، وإدارة الممتلكات العامة، وعمل المؤسسات التعليمية، وضمان وجود وعمل الخدمات الطبية، والسماح بتنفيذ عمليات الإغاثة علاوة على السماح للمنظمات الإنسانية غير المتحيزة مثل اللجنة الدولية للصليب الأحمر بتنفيذ أنشطتها. وفي المقابل ومن أجل الاضطلاع بتلك المسؤوليات المهمة وفي الوقت ذاته ضمان أمنها، تُمنح القوة المحتلة حقوقًا وسلطات مهمة، قد تأخذ أيضًا شكل تدابير مقيدة على السكان المحليين متى استدعت الضرورة ذلك.

وبالإضافة إلى ما يرتبه قانون الاحتلال، وكذلك اتفاقية جنيف الرابعة والبروتوكول الإضافي من حقوق لسكان المناطق المحتلة على سلطة الاحتلال، وفي القلب منها الحقوق المدنية، والحق في التعليم بشكل خاص، تحدد تلك الاتفاقية الاجراءات والتدابير الكفيلة بحماية المنشآت التعليمية الوطنية والأشخاص العاملين فيها من خطر التدمير أثناء نشوب الأعمال المسلحة، وتكتسب تلك المنشآت التعليمية والعاملين فيها حماية إضافية إذا كانت تابعة للوكالات الأممية، كما في حالة المدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين [26]

وبعد، فإن إحاطة القائمين على تصميم وإدارة برامج التدخل لمساعدة ضحايا النزاعات وتمكينهم بالسياق القانوني للنزاع لا يعد ترفاً، بل ضرورة موضوعية تفرضها تعقيدات الأوضاع على الأرض، كما تفرضها القيود اللوجستية والبيروقراطية المحيطة بتلك العملية، ناهيك عن تعقيدات الملابسات السياسية أيضاً .

3:3:5سياق النزوح واللجوء

اللاجئ: وفقًا لاتفاقية 1951 بشأن اللاجئين، يُعَرَّف اللاجئ على أنه كل شخص" يوجد خارج دولة جنسيته بسبب تخوف مبرر من التعرض للاضطهاد لأسباب ترجع إلى عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه لعضوية فئة اجتماعية معينة أو آرائه السياسية، وأصبح بسبب ذلك التخوف يفتقر إلى القدرة على أن يستظل بحماية دولته أو لم تعد لديه الرغبة في ذلك[27].

النزوح:

حركة الأشخاص الذين اضطروا أو أجبروا على الفرار أو مغادرة منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، من أجل تجنب آثار النزاع المسلح، أو حالات العنف المعمم، أو انتهاكات حقوق الإنسان أو الكوارث الطبيعية أو الكوارث التي من صنع الإنسان" [28].

مع ملاحظة أنه وخلافا للمبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي، يهدف التعريف أعلاه إلى تغطية التهجير الداخلي والعابر للحدود على حد سواء. وينص المبدأ 6 من المبادئ التوجيهية على الحق في الحماية من التشريد التعسفي. ويعتبر التشريد تعسفيا في الظروف التالية:

" (أ) عندما يستند إلى سياسات الفصل العنصري أو "التطهير العرقي" أو الممارسات المماثلة التي تهدف إلى/أو تؤدي إلى تغيير التكوين الإثني أو الديني أو العرقي للسكان المتضررين.

(ب) في حالات النزاع المسلح، ما لم يقتض ذلك أمن المدنيين المعنيين أو لأسباب عسكرية قهرية.

(ج) في حالات المشاريع الإنمائية الواسعة النطاق التي لا تبررها المصالح العامة الملحة والغالبة.

(د) في حالات الكوارث، ما لم تتطلب سلامة وصحة المتضررين إجلاءهم.

(هـ) عندما يستخدم كعقاب جماعي.

النازحون داخليا: هم الأشخاص أو مجموعات الأشخاص الذين أجبروا أو أجبروا على الفرار أو مغادرة منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، ولا سيما نتيجة أو من أجل تجنب آثار النزاع المسلح، أو حالات العنف المعمم أو انتهاكات حقوق الإنسان أو الكوارث الطبيعية أو الكوارث التي من صنع الإنسان، والذين لم يعبروا حدود دولة معترف بها دوليا. مع ملاحظة أنه وفي حين أن المبادئ التوجيهية بشأن التشرد الداخلي ليست ملزمة، فقد أصبحت مرجعا موثوقا به بشأن كيفية استجابة الدول للنزوح الداخلي. اعتمدت لجنة حقوق الإنسان آنذاك [29]

ويحدث الخلط بين اللاجئين والمهاجرين أو الإشارة إلى اللاجئين على أنهم فئة فرعية من المهاجرين أن يؤثر بشكل كبير على حياة وسلامة الأشخاص الفارين من الاضطهاد أو الصراع، ومما لا شك فيه أن جميع الأشخاص الذين يتنقلون بين البلدان يستحقون الاحترام الكامل لحقوقهم الإنسانية وكرامتهم إلا أن اللاجئين هم مجموعة محددة ومحمية في القانون الدولي لأن الوضع في بلدانهم الأصل يجعل من المستحيل بالنسبة لهم الذهاب إليها، وتسميتهم باسم آخر يمكن أن يعرض حياتهم وأمنهم للخطر [30]

الأوضاع القانونية المعقدة لسكان قطاع غزة

فقد حدث تحت وطأة التهجير والتطهير العرقي للفلسطينيين قبل حرب 1948، أن لجأ الفلسطينيون في الأراضي الفلسطينية إلى النزوح لأماكن أكثر أمنا وأقل عنفا ، والتي تمثلت بشكل رئيس في الضفة الغربية وقطاع غزة ، وبالرغم من أن حركة السكان باتجاه الضفة وغزة في هذا الوقت كانت هجرة داخلية قسرية (نزوح)، فإنه تم الاتفاق على اعتبارهم لاجئين (في بلدهم) بعد الإعلان عن إنشاء دولة إسرائيل ، وقد تم تأسيس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين

(UNRWA)بموجب القرار رقم 202 (رابعا) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر عام 1949 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئي فلسطين ، وأصبحت الأونروا فيما بعد الهيئة الأممية المسئولة عن رعاية اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية (بما فيها القدس الشرقية) وقطاع غزة ودول الجوار الفلسطيني والتي تضم لبنان وسوريا والأردن ، وقد بدأ تأسيس مخيمات اللاجئين في قطاع غزة مباشرة بعد النزوح الجماعي للفلسطينيين بعد حرب 1948 ، إذ فر أكثر من 760 ألف فلسطيني من القتال ، أو طردوا من ديارهم ، في عملية نزوح جماعي عرفت بعد ذلك باسم (النكبة) ، ؛ حيث لجأ قرابة 180 ألف شخص إلى قطاع غزة، بينما اتجهت البقية الباقية نحو الضفة الغربية والدول العربية المجاورة ، وتم تسجيل هؤلاء الفلسطينيين كلاجئين لدى وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNRWA)، و تم في ذلك الوقت تأسيس ثمانية مخيمات لا تزال قائمة حتى الآن لإيواء هؤلاء الأشخاص النازحين ، وهي مخيمات جباليا والشاطئ والنصيرات ودير البلح والمغازي والبريج وخانيونس ورفح، ومن الجدير بالذكر أن الأونروا لم تنشئ ولا تدير المخيمات، بل توجد فيها فقط ، ، حتى أن بعض مخيمات غزة كانت سابقا ثكنات للجيش البريطاني إبان فترة الانتداب البريطاني على فلسطين، و ارتفع عدد اللاجئين في المخيمات الثمانية الموجودة في غزة من 180 ألف لاجئ عام 1948 إلى أكثر من 600 ألف لاجئ حاليا، و تعيش البقية الباقية من اللاجئين خارج المخيمات ، جنبا إلى جنب مع سكان غزة الأصليين.

المصدر :

الزهري، أ. (2024). تداعيات الحرب في غزة على تنامي ظاهرة اللجوء والنزوح. *رئاسة مجلس الوزراء

4:5السياق الاجتماعي والاقتصادي

لدراسة السياق الاجتماعي والاقتصادي أهمية بالغة في ضمان استمرار الدعم لجهود التدخل وبرامجه، حيث تمثل ملاءمة تلك الجهود للخصائص المجتمعية والاقتصادية الخطوة الأولى في مرحلة الاستعداد للتدخل وتخطيط عملياته. ويعد السياق الاقتصادي والاجتماعي من السياقات المهمة عند الحديث عن تعويض الفاقد التعليمي؛ حيث يمكن من خلاله فهم التحديات والفرص المتاحة أمام أي تدخل تربوي؛ إذ لا يمكن تصميم برامج فعالة دون تحليل دقيق لهذا السياق، لأنه يُحدد طبيعة الاحتياجات، ومدى قدرة المجتمع على التفاعل مع المبادرات التعليمية.

وتعد دراسة السياق الاقتصادي والاجتماعي مهمة؛ لأن الفاقد التعليمي في حالات الطوارئ لا يحدث في فراغ، بل نتيجة تفاعل الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

فمثلا في مجتمع يرفض تعليم البنات، مهما توافرت له من كتب ومعلمين، لا يمكن معالجة هذا الفاقد في تعليمهم بشكل فعال.

ويقصد بالسياق الاقتصادي والاجتماعي: الإطار العام الذي يحيط بحياة الأفراد والمجتمعات من حيث ظروفهم المعيشية (الاقتصادية) والعلاقات والسلوكيات الاجتماعية، والذي يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على التعليم وغيره من القطاعات.

ويشمل السياق الاقتصادي: مجموعة العوامل التي تتعلق بالوضع المالي والاقتصادي للدولة أو المجتمع أو الأسرة، وذلك مثل: مستوى الدخل، والوظائف وفرص العمل المتاحة، ونسبة البطالة، وحجم الإنفاق الحكومي ، ومدى قدرة الأسر على تحمل تكاليف التعليم، ومدى الاعتماد على المساعدات أو التمويل الخارجي.

أما السياق الاجتماعي فيشمل: كل ما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية والعادات والقيم والمواقف الاجتماعية، ويتضمن ذلك: التركيبة السكانية، وموقف المجتمع من التعليم، والاستقرار أو التفكك الأسري والاجتماعي بسبب الحرب أو النزوح، والتمييز تجاه فئات معينة، ودور المجتمع المحلي والمجتمع المدني.

وفيما يلي عرض تحليلي للسياقين الاقتصادي والاجتماعي، مدعّمًا بأمثلة من مناطق عربية تعاني من حالات طوارئ

أولًا: السياق الاقتصادي

يتأثر التعليم بشدة بالوضع الاقتصادي في حالات الطوارئ، حيث غالبًا ما يشهد أحد التحديات الاقتصادية مثل:

ضعف التمويل الحكومي:

في كثير من الدول التي تعاني من النزاع أو الكوارث، يتراجع الإنفاق الحكومي على التعليم لصالح القطاعات الأمنية أو الإغاثية، فقد يؤدي الانهيار الاقتصادي إلى توقف دفع الرواتب للمعلمين.

مثال على ذلك : ما حدث باليمن ، وهو ما أدى بالكثيرين لترك التعليم أو العمل التطوعي غير المنتظم، وهو ما فاقم الفاقد التعليمي.

انتشار الفقر والبطالة

يؤدي الفقر إلى عزوف الأطفال عن التعليم لاضطرارهم للعمل، خاصة في الأسر التي فقدت مصادر دخلها.

المثال على ذلك: يعاني أكثر من 80% من أطفال غزة من الفقر، وهو ما جعل العديد منهم يساهمون في إعالة أسرهم على حساب التعليم.

الاعتماد على المساعدات الخارجية

في حالات الطوارئ والأزمات ، كثيرا ما تصبح المساعدات الدولية هي المصدر الرئيسي لتمويل التعليم، مما يُعرض الاستقرار التعليمي لتقلبات التمويل الخارجي.

المثال على ذلك: دعم المنظمات الدولية لسوريا في المناطق الخارجة عن سيطرة الحكومة.

ثانيًا: السياق الاجتماعي

يتضمن السياق الاجتماعي العادات، القيم، الديناميات المجتمعية، ومواقف المجتمع تجاه التعليم، خاصة في ظل الأزمات، ويتضمن ذلك:

النزوح واللجوء

فالتفكك المجتمعي الناجم عن النزوح الجماعي يؤثر على انتظام التعليم ويؤدي إلى نشوء فجوات كبيرة في التحصيل الدراسي.

المثال على ذلك : الأطفال السوريون في لبنان يواجهون صعوبات في الاندماج بسبب اختلاف المناهج ، والتمييز المجتمعي في بعض الأحيان، وهو ما قد يؤثر على استمراريتهم في التعليم.

تغير البنية الأسرية:

تفقد الكثير من الأسر معيلها أو يتغير نمطها أثناء الحرب أو النزوح مثلا، مما ينعكس سلبًا على التزام الأطفال بالتعليم.

مثال ذلك ما حدث لأطفال غزة؛ نتيجة استشهاد العديد من الآباء والأمهات أثناء الحرب عليها.

6.الإطار المقترح للتدخل لتعويض الفاقد التربوي

ويقترح أن يتضمن الإطار المقترح ثلاثة أطر فرعية هي:

١. **الإطار السياسي والقانوني** للتدخل التربوي، من حيث طبيعة الاتفاقيات ذات الصلة وما يقترح أن تتضمنه من مبادئ تتعلق بخصوصية الحالة.

٢. **الإطار الاجتماعي** للتدخل التربوي، من حيث استثمار البنى المجتمعية وحشد تأييدها لجهود التدخل التربوي.

٣. **الإطار التربوي**، من حيث المبادئ المقترحة لتوجيه العمليات الفنية التربوية لتصميم المناهج والبرامج وإعداد وتأهيل المعلمين، وأساليب ومداخل التقويم .. وغيرها.

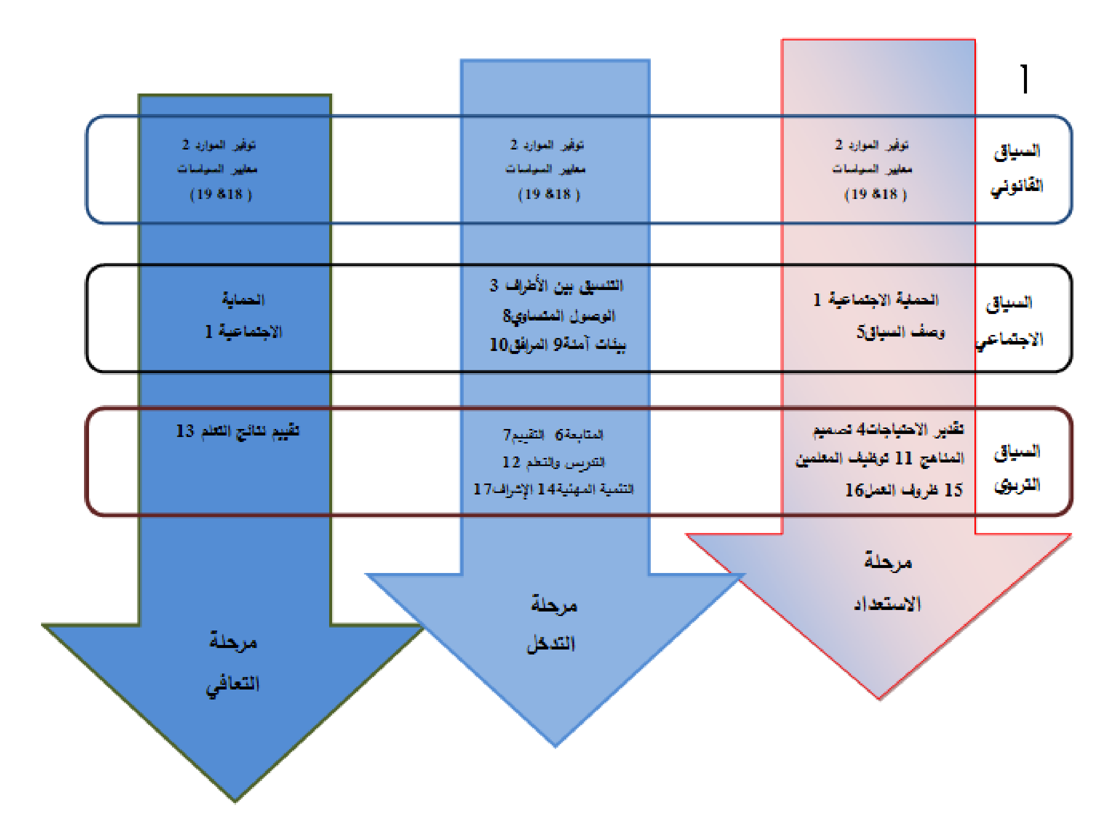
وتتقاطع هذه الأطر مع المراحل التنفيذية لعمليات التدخل كما تعتمدها الأدبيات التي تمت الإشارة إليها في تحديد المصطلحات وهي[31]:

أ. **مرحلة الاستعداد للتدخل**، من حيث إرساء الغطاء السياسي والقانوني، وتوفير التمويل، وتخطيط الجهد التربوي والتنفيذي وتوزيع المسؤوليات.

ب. **مرحلة الاستجابة الفعلية**، من حيث تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية ومتابعة تنفيذها وتقويمها.

ت. **مرحلة التعافي**، من حيث تثبيت النتائج والدعم المستدام ومعالجة الثغرات.

وفي تقاطع الأطر المقترحة مع مراحل عملية التدخل، يتم السعي إلى استيفاء معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ INEE على النحو المبين في الشكل رقم(4)



شكل (4)

الأطر الفرعية للإطار المقترح ومراحل التدخل ومعاييره

1:6الإطار السياسي والقانوني للتدخل

يتقاطع ذلك الإطار مع مرحلة الاستعداد للتدخل، كما يمتد خلال المرحلتين التاليتين في شكل توفير ضمانات الاستمرار وعدم انهيار الاتفاقات المبرمة للتدخل في إطار عمليات أوسع هي عمليات إعادة الإعمار.

> وتصعب مقارنة الوضع الخاص بإعادة إعمار غزة وجهود التدخل التربوي المتوقعة فيها مع أية تجارب دولية أخرى مثل حالة البوسنة، أو الحالة الصومالية، أو الحالة الرواندية وغيرها، نظرا لاختلاف طبيعة الأطراف المتنازعة ووضعياتها القانونية، وكذا التوصيف القانوني الدولي للنزاع، ونظرا لمستوى الدمار الذي أصاب المنظومة التعليمية، وحجم الفواقد التربوية المتحصلة نتيجة كل ذلك.

ولكن لابد من وجود إطار سياسي وقانوني حاكم لأي تدخل تربوي في إطار إعادة الإعمار بعد انتهاء الحرب، وتشير الأدبيات الأممية إلى ضرورة وجود قرار أممي بالإضافة إلى ما قد يعقد من اتفاقيات بين الأطراف نتيجة للمفاوضات والمساعي السلمية من الوسطاء، وما يعقد من مؤتمرات دولية بهذا الصدد، بحيث يخول للمنظمات العاملة وضع البرامج وعقد الشراكات المساعدة على التنفيذ مع الجهات المحلية والإقليمية والدول والمؤسسات المانحة.

ومن الأهمية بمكان أن تتضمن أية اتفاقيات أو قرارات أممية المبدأين التاليين(مشروع الاتفاقية العربية):

1. تعهد كافة الأطراف وخاصة السلطة الفعلية القائمة على إدارة القطاع أثناء إعادة الإعمار بضمان حصول كافة المتعلمين على حقهم الكامل في التعليم الجيد المنصف ما أمكن ذلك، وألا تمثل الأوضاع الاستثنائية مبررا للانتقاص من ذلك الحق كما أو نوعا.
2. تعهد كافة الأطراف وخاصة السلطة الفعلية بضمان الاختيار الحر غير المقيد من قبل المتعلمين أو ذويهم (في حالة الأطفال القصر والأطفال غير المصحوبين بذويهم بسبب الحرب) أو الهيئة المنتخبة انتخابا حرا من غالبية

السكان للتوجهات الفكرية والعقدية الموجهة لبناء وتصميم المناهج التعليمية في مرحلة تعويض الفاقد التربوي وما يليها من مراحل.(معيار 18&19)

ويتطلب إرساء هذين المبدأين وجود تمثيل ديمقراطي حر لسكان القطاع سواء كانت السلطة الفعلية من داخله أو كانت سلطة أممية أو عربية منتدبة مؤقتا، كما يتطلب تمثيل ومشاركة كافة الهيئات التعليمية المحلية القائمة وقت اندلاع الحرب من جامعات ومؤسسات تعليمية أهلية، علاوة على وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين "أونروا"، والمنظمات الأممية المختصة.

ويمثل المدخل الحقوقي الإطار الفلسفي للتدخل من أجل تعويض الفاقد التربوي لدى سكان القطاع، فقد أكدت عليه العهود والإعلانات والاتفاقيات الدولية كافة، ومن أهمها:

-الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948

-اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين وقت الحرب 1949

-الاتفاقية الدولية لحقوق اللاجئين وعديمي الجنسية 1951

-العهد الدّولي للحريّات السياسيّة والمدنيّة 1966

-اتفاقية جنيف لقانون المعاهدات 1969

-ميثاق حقوق الطفل العربي 1984

-الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل 1989

-عهد حقوق الطفل في الإسلام 2005

-ميثاق جامعة الدول العربية

-إعلان إنشيون 2015 حول التعليم بحلول عام 2030

-إعلان تونس بشأن تعليم أبناء اللاجئين والنازحين قسرا 2017

2:6 الإطار الاجتماعي للتدخل

يتقاطع الإطار الاجتماعي مع المراحل الثلاث للتدخل محققا مجموعة من معايير التعليم المعتمدة في حالات الصراع والأزمات الممتدة، وداعما للجهود المبذولة لتعويض الفاقد التربوي من موقع الشراكة الكاملة.

ففي **مرحلة الاستعداد** تتجلى أهمية دراسة السياق الاجتماعي الحاضن في دعم جهود التدخل في مجالات عدة تضمنتها معايير التعليم الخاصة بمناطق الصراع والأزمات الممتدة، مثل مجال الحماية والشراكة المجتمعية، ومجال التمويل وحشد واستثمار الموارد، ومجال وصف السياق.

1:2:6 الحماية والشراكة المجتمعية مع جهود التدخل

يفترض أن يتحمل المجتمع الحاضن مسؤولية توفير الحماية الاجتماعية لجهود التدخل والقائمين عليها، ويفترض استثمار البنى المجتمعية القائمة بخصوصيتها لتحقيق ذلك بالصورة الملائمة، في مجال المشاركة بالرأي من قبل كافة الفئات والمجموعات في إطار اللجان المجتمعية، دون استبعاد لأي منها على أسس غير موضوعية، خاصة عند تحليل الاحتياجات وحصر الإمكانات، ويتعين على الجهات الخارجية فهم الديناميكيات القائمة واحترامها، والعمل على تبادل القدرات والإمكانات مع الكفاءات المحلية، والحرص على عدم الإضرار بالبنى القائمة أو المقدرات والمكتسبات الاجتماعية، وتوظيفها (معيار 1)

وتبدو الوضعيات السكانية وخلفياتها العشائرية في حالة غزة بعد الحرب أوهن من الناحية المادية من أن تقدم تلك الحماية وذلك الدعم نظرا لما أصابها من أضرار بالغة في البشر والممتلكات، لكنها من الناحية المعنوية أكثر تأهيلا للقيام بأدوار الشراكة في التحليل والتخطيط، نظرا لتوافر الكفاءات البشرية عالية التأهيل بفضل نظام التعليم الراقي في مرحلة ما قبل الحرب كما أوضحت دراسة السياق التربوي هناك.

ويجب التأكيد على الأطراف الخارجية المانحة أو الضامنة وكذلك السلطة الفعلية بضرورة إتاحة الفرص الكاملة لتلك الشراكة، والحرص على ألا يتخذ الحرمان منها شكلا من أشكال التهميش أو العقاب الفئوي أو الجماعي على خلفية مسببات الحرب.

2:2:6 حشد واستثمار الموارد

وفي مجال عمليات حشد الموارد الداخلية واستثمارها بالصورة القصوى، وعمليات تخصيص الموارد الممنوحة من الأطراف الخارجيين، يفترض أن يساعد السياق الاجتماعي الحاضن السلطات التعليمية والجهات الفاعلة الإنسانية في تحديد وتحليل الموارد المتاحة محليًا لمعرفة كيفية مساهمتها في الاستجابة، والتعرف على أنظمة التعليم المحلية المتاحة، كما يمكن أن يساعد في تقييم القدرات البشرية خاصة المعلمين والممارسين التربويين **(معيار 2)**

ويمكن أن تساهم موارد المجتمع في غزة بعدة طرق، مثل توفير المساحات لإقامة مراكز تنمية الطفولة المبكرة والمدارس وبيئات التعلم الأخرى، علاوة على المساحات التي كانت تشغلها بالفعل، وتوفير المواد والعمالة اللازمة لبنائها وصيانتها وإصلاحها.

وفي هذه النقطة تشير أحدث الدراسات التي أجريت قبل الحرب مباشرة إلى ضرورة إيجاد بدائل وحلول لمشكلة قصور مساحات الأراضي الموظفة في الأغراض التعليمية، والتي تتوزع ملكياتها ما بين: الحكومة، ووكالة الأونروا، والقطاع الخاص، والمؤسسات الأهلية خاصة الخيرية، وأن المساحة المطلوبة للوفاء بالاحتياجات التعليمية، وقت إجراء الدراسة عام 2022 هي 1709 دونم في الحد الأقصى للزيادة السكانية حتى عام 2030، و 854 دونم في الحد الأدنى، باعتبار المعايير القياسية المعتمدة دوليا من حيث المساحة المخصصة لكل طالب بالمتر المربع، والمسافة الواجبة بين التجمع السكني بالنسبة لكل نوعية ومرحلة تعليمية

المصدر:

صالحة، ر. أ. (2022). استخدامات الأراضي في قطاع غزة، الاحتياجات والتحديات والفرص في الفترة (2022–2030). *المجلة العربية للدراسات الجغرافية*، 5(13)، 23–66.

3:2:6 وصف السياق ودراسة معوقات الحق في التعليم

تفترض معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الصراع والأزمات الممتدة أن يستجيب السياق الاجتماعي المتضرر لعمليات المسح والدراسة المعمقة لوصف السياق وتقدير الاحتياجات، وأن يتعاون مع الجهات المحلية والخارجية في توفير المعلومات والبيانات الصحيحة، والشفافية بشأن المعوقات التي تعترض إرساء الحق في التعليم للجميع، خاصة ما يتعلق بالمعتقدات أو العادات(المعيار 5)

وكلما كانت دراسة السياق الحاضن وافية وعميقة كلما كان إرساء الإطار العام للتدخل، وكذا الأطر الفرعية له أكثر فاعلية وتأثيراً، وهو ما يوضحه الشكل رقم (5)



شكل (5)

علاقة تحليل السياقات بإرساء أطر التدخل

ويتوقع أن يكون الإطار الاجتماعي للتدخل في غزة لتعويض الفاقد التعليمي إيجابيا مادامت الأطراف الخارجية والسلطة الفعلية حريصة على عدم التدخل في السياق الاجتماعي بإجباره على تغيير قناعاته، كما يتوقع أن يؤدي ارتفاع مستوى التعليم قبل الحرب إلى ازدياد الوعي بضرورة التعاون مع تلك الجهات لإنجاز دراسات وافية ومعمقة يستند إليها التدخل التربوي.

أما في **مرحلة الاستجابة** الفعلية، فيلعب الإطار الاجتماعي دوراً حاسماً في تحقيق مجموعة أخرى من المعايير من أهمها:

4:2:6 التنسيق بين الأطراف

تؤكد معايير INEE للتعليم في حالات الصراع والأزمات على الدور المحوري للسياق الاجتماعي في نجاح التنسيق بين أطراف عملية التدخل، سواء السلطة التعليمية المحلية التي يجب أن تتولى قيادة ذلك التنسيق، أو مشاركة اللجان الشعبية ذات التمثيل الواسع، على كل من مستويي: إتاحة المعلومات والرصد والتقييم والتخطيط، أو مستوى التنفيذ والمتابعة (معيار 3)

وأيضا يتوقع أن يكون السياق الاجتماعي في غزة داعما لعملية التنسيق بين الأطراف القائمة بالتدخل طالما حرصت تلك الأطراف على المشاركة الشعبية الواسعة وعدم تهميش أية فئة أو فصيل، ولعل الخبرة التاريخية لأبناء غزة والممتدة لأكثر من خمسين عاما في مجال التنسيق مع المنظمات الأممية والدولية والإقليمية هي الضمانة الأكيدة لنجاح عملية التنسيق في مرحلة إعادة الإعمار بعد الحرب.

5:2:6 التقييم الشامل وتقدير الاحتياجات

يتناول المعيار الرابع من معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الصراع مجموعة من الإجراءات المتعلقة بعملية تقدير الاحتياجات في بداية مرحلة الاستجابة، ويؤكد على الدور المحوري للسياق الاجتماعي الحاضن في نجاحها وتتضمن: إجراء تقييم سريع للاحتياجات في أقرب وقت ممكن، مع مراعاة أمن وسلامة فريق التقييم والأشخاص المتضررين، وإجراء تقييم شامل للاحتياجات والموارد التعليمية للمستويات والأنواع المختلفة من التعليم، وإجراء تقييم للاحتياجات لجمع المعلومات حول الحواجز الاقتصادية التي تحول دون الوصول إلى التعليم، وتشكيل فريق تقييم يتمتع بتمثيل متوازن والتأكد من حصول أعضاء الفريق على التدريب المناسب قبل جمع البيانات، وجمع بيانات مفصلة تحدد الغرض المتصور من التعليم وأهميته للمجتمع المحلي، والحواجز التي تحول دون الوصول إلى التعليم، والاحتياجات والأنشطة التعليمية ذات الأولوية، وجمع وتخزين ومشاركة وتحليل واستخدام البيانات بأمان وأخلاق وفعالية، وإجراء تحليل للسياق لضمان أن تكون استجابة التعليم في حالات الطوارئ مناسبة وذات صلة وحساسة لإمكانية المخاطر والصراع، وتحديد القدرات والموارد والاستراتيجيات المحلية للتعليم والتخفيف من حدة الأزمات والاستعداد والتعافي قبل وأثناء الطوارئ، وضمان مشاركة ممثلي الأشخاص المتضررين والسلطات التعليمية في تصميم وتنفيذ جمع البيانات، والتعاون داخل قطاع التعليم ومع القطاعات الأخرى: تنسق آلية التنسيق بين الوكالات لإجراء تقييمات التعليم مع تلك التي تجريها قطاعات وجهات فاعلة أخرى، ومشاركة نتائج التقييم على الفور مع مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، وخاصة الأشخاص المتضررين من الأزمة. (المعيار 4)

ويتوقع أيضا أن ينجح تحقيق ذلك المعيار في حالة التدخل لتعويض الفاقد التعليمي في غزة، اعتمادا على الخبرة المتراكمة لدى مراكز الأبحاث المحلية على مدى عقود.

6:2:6 الوصول المتساوي والمنصف

يجب أن يتمتع جميع الأفراد بالقدرة على الوصول إلى فرص التعليم الجيدة والمناسبة، وذلك من خلال: وضع الخطط لضمان إمكانية الوصول إلى فرص التعليم وإتاحتها للجميع، وضمان عدم حرمان أي فرد من الوصول إلى التعليم بسبب الاستبعاد أو التمييز، وإزالة الحواجز أمام الالتحاق من أجل استيعاب المتعلمين المتأثرين بالأزمات وعدم المساواة النظامية، وإتاحة فرص تعليمية متعددة: لتلبية الاحتياجات التعليمية للأشخاص المتضررين من الأزمة ووضعهم على مسار التعلم المستمر، وتوفير مجموعة من فرص التعليم الرسمي وغير الرسمي لهم تدريجيًا، والتخطيط وتقديم برامج التعليم في حالات الطوارئ بطريقة تمكن المتعلمين من الوصول إلى تعليمهم والبقاء فيه وإكماله والانتقال إلى المستوى التالي، عند الاقتضاء، وخلق فرص للمتعلمين للدخول أو إعادة الدخول إلى أنظمة التعليم الرسمي في أقرب وقت ممكن بعد أن تتسبب الأزمة في تعطيل التعلم، وتعزيز قدرة أنظمة التعليم وبيئات التعلم المحلية على تقديم التعليم للمجتمعات المضيفة والنازحة في أوقات الأزمات، وتمكين النازحين والمهاجرين، بما في ذلك اللاجئين، من الوصول إلى التعليم الرسمي وغير الرسمي المعترف به والعادل من خلال نظام التعليم الوطني، وإشراك المجتمعات في تصميم وقيادة النهج التي تضمن الوصول إلى التعليم الجيد للجميع، واحترام المعايير الاجتماعية والثقافية، ومعالجة الظلم، وتجنب استخدام المرافق التعليمية كملاجئ مؤقتة: تطوير و/أو الحفاظ على خطط التأهب للطوارئ لتجنب استخدام المدارس كملاجئ أثناء حالات الطوارئ، وتوفير موارد كافية للاستجابة التعليمية لدعم الاستمرار في الوصول إلى التعليم الجيد الشامل والعادل لجميع الأشخاص المتضررين.(المعيار 8)

6 :7:2: الحماية والرفاهية

يجب توفير بيئات التعلم آمنة ومأمونة، وتعزز حماية ورفاهية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، وذلك من خلال: تعزيز

بيئات التعلم التي تغذي رفاهية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم، وحماية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم من الأخطار في بيئة التعلم وما حولها وتعزيز وعيهم بهذه المخاطر، وتدريب المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم على كيفية الإبلاغ عن انتهاكات الحماية ومتابعتها، وكيفية إحالة المتعلمين الذين لديهم احتياجات للحماية بأمان، ودعم وتدريب المعلمين على إنشاء بيئة تعليمية آمنة وشاملة وعادلة وخالية من العنف للجميع، وإنشاء آليات لمنع والاستجابة للعنف القائم على النوع الاجتماعي في المدرسة، و وضع أنظمة وسياسات لجعل محيط المدرسة آمنًا، بالتعاون مع الأسر وأفراد المجتمع، و وضع خطط لحماية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم والبنية الأساسية للتعليم في المناطق أو المواقف غير الآمنة، والتأكد من أن الطرق التي يسلكها المتعلمون من وإلى المدرسة آمنة ويمكن الوصول إليها، وتحديد المدارس وبيئات التعلم الأخرى، وأماكن التعلم المؤقتة، والأماكن الصديقة للأطفال بالقرب من الأشخاص الذين تخدمهم، وضمان خلو بيئات التعلم من الاستخدام العسكري والهجمات، وتنفيذ أنشطة إدارة الكوارث والمخاطر المناخية للحفاظ على بيئات التعلم آمنة من المخاطر والأخطار من جميع الأنواع.(المعيار رقم 9)

6 :8:2 المرافق والخدمات

يؤكد المعيار العاشر من معايير الحد الأدنى من التعليم في مناطق الصراع على أن تعزز المرافق التعليمية سلامة ورفاهية المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم، وترتبط بالصحة والتغذية والخدمات النفسية الاجتماعية والدعم النفسي والاجتماعي، وذلك من خلال: بناء أو إعادة بناء أو تحسين أو نقل المرافق التعليمية إلى مواقع تعزز الإدماج والمساواة وتضمن سلامة المتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم، وتصميم وبناء الهياكل التعليمية بحيث تكون آمنة ومقاومة للكوارث وفعالة من حيث التكلفة، ومعالجة الاستدامة البيئية في تخطيط وتصميم وبناء وصيانة المرافق

التعليمية، وتصميم الهياكل التعليمية بحيث تعزز التعلم والتفاعل التشاركي بطرق شاملة ومناسبة ثقافيًا ومناسبة للعمر، وإصلاح أو تجديد أو استبدال بيئات التعلم المؤقتة والدائمة بشكل منتظم بتصميم وبناء مقاوم للكوارث، وتصميم بيئات التعلم والهياكل التعليمية بحيث تكون في متناول المتعلمين ذوي الإعاقة، وتوفير ما يكفي من مرافق المياه والصرف الصحي الآمنة في بيئة التعلم للسماح بالنظافة الشخصية الجيدة وحماية جميع المتعلمين، وتوفير برامج الصحة والتغذية المدرسية القائمة على الأدلة لمعالجة الجوع والحواجز الأخرى أمام التعلم، وتعزيز رفاهية المتعلمين ونموهم، وإنشاء روابط بين المدارس وبيئات التعلم الأخرى والقطاعات الأخرى ذات الصلة مثل حماية الطفل والصحة والتغذية والخدمات الاجتماعية وخدمات الصحة النفسية والدعم النفسي والاجتماعي والإحالات.(المعيار 10)

3.6 الإطار التربوي والتعليمي للتدخل

يتقاطع الإطار التربوي مع مراحل التدخل الثلاثة، ويبدأ من مرحلة الاستعداد بعمليات تقدير الاحتياجات، وتصميم المناهج والبرامج التعليمية والتربوية، وتخطيط مراحل التنفيذ والخطط الإجرائية.

1:3:6 المرجعية والمعايير

مثلت العشرية الثانية من القرن الحالي ذروة نزيف الفاقد التعليمي والتربوي في العالم بشكل عام، وفي المنطقة العربية بشكل خاص، بسبب تفاقم النزاعات الداخلية فيها، وتزايد حجم ظاهرة النزوح واللجوء، ومن هذا المنطلق جاءت أهداف إطار عمل اليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ (2018–2021) الذي وضع استجابة للنزاعات في المنطقة العربية، ويتألّف ذلك الإطار من أربعة أهداف استراتيجية تستند إلى الركائز الثلاث للتعليم (أي النفاذ إلى التعليم، وجودة التعليم، وتعزيز النظام) وتركّز على أهمية التعليم الشامل للجميع وذي

الصلة في مواجهة التحديات التي تواجه المتعلّمين والمربين وأنظمة التعليم في سياق الأزمات وما بعد الأزمات على حدٍ سواء

1. نفاذ الأطفال والشباب المتأثّرين بالأزمات إلى فرص تعلّم شاملة وجيّدة للجميع.
2. تمكين المتعلّمين المتأثّرين بالأزمات بواسطة القيم والمعرفة والمهارات للحياة والعمل.
3. قيام الفاعلين في التعليم بتأمين تعليم جيّد لتحقيق محصّلات (نواتج) تعلّم أفضل.
٤. استجابة أنظمة التعليم للأزمات وصمودها أمامها.

ويمكن تحقيق تلك الأهداف بالرجوع إلى الإطار المفاهيمي للتعليم في حالات الصراع والأزمات الممتدة الذي أرساه برنامج أبحاث التعليم في ظل الصراع ERICC والذي يتضمن مجموعة من المعايير

1**الوصول**: بمعنى الوصول إلى التعليم الحقيقي أكثر من مجرد الالتحاق بالمدارس؛ فهو يشمل معالجة الحواجز التي تحول دون الحضور والمشاركة في فرص التعلم، مثل عدم المساواة بين الجنسين، والإعاقة، والتهميش الديني واللغوي والعرقي، والعزلة الجغرافية، والكوارث المناخية التي تمنع الأطفال من الذهاب إلى المدرسة بانتظام والمشاركة الكاملة في الأنشطة التعليمية.

2**الجودة**: فبينما يتم في الحالات الاعتيادية قياس جودة التعليم ومقارنتها بـ "نتائج التعلم"، فإن هذا الإطار يجعل من الصعب تحديد جوانب الجودة التي يجب استهدافها لتحسين نتائج التعلم، وبدلاً من ذلك، نركز على الجودة وخصائص الموارد والعمليات الاجتماعية التي تشارك في التجارب التعليمية وتشمل الموارد البنية الأساسية المادية والمواد التعليمية ذات الصلة ومحتوى التعلم والقدرات البشرية، وتتضمن العمليات الاجتماعية العلاقات والمعايير ومناخ المدرسة/الفصل الدراسي والممارسات والتفاعلات الاجتماعية (على سبيل المثال، جودة التعليم والدعم الاجتماعي والعاطفي وتربية الأبناء ودعم

المجتمع) الضرورية لحماية وتحسين التعلم الشامل للأطفال وتطورهم ورفاهيتهم.

3 **الاستمرارية:** فإن التناقض والاضطراب هي السمات المميزة للتجارب التعليمية في سياقات الصراع والأزمات، فالوصول القصير والمتقطع إلى التعلم، حتى لو كان عالي الجودة، لا يكفي لتعلم الأطفال وتطورهم، ولابد من التعرض المستمر للتعليم الذي يسمح بالتقدم في كل من التعلم والانتقال من الصف إلى المدرسة، فالاستمرارية أمر بالغ الأهمية للتغلب على تحديات البرمجة غير المترابطة، والاضطرابات المتكررة وإغلاق المدارس، وتحديات الحضور، وتكرار البرنامج والصف، والانقطاع عن الدراسة في سياقات الأزمات.

4 **التماسك** من أجل الوصول والجودة والاستمرارية، وذلك على مستوى الإجراءات، والقدرات والموارد، والحوافز والأهداف داخل سياقات التعلم وعبرها وأصحاب المصلحة، وعلى المستويات المحلية وأنظمة السياسات وعبرها

كما يتضمن ذلك الإطار المفاهيمي مجموعة من الاستراتيجيات لاستيفاء تلك المعايير في برامج التعليم في ظل الصراعات

1. التركيز على استيفاء معايير التعلم، وليس على نتائج التعلم، على سبيل المثال، تحسين الالتحاق والحد الأدنى من الكفاءة في نتائج التعلم، والتركيز على آليات التغيير الملموسة حول الوصول والجودة والاستمرارية والتماسك التي يمكن أن تدفع تأثيرات التعليم.
2. اتباع نهج متعدد الأوجه وبرامج التعليم التآزرية ذات الطبيعة المترابطة بين معايير التعلم الأربعة، لإن توفير الوصول وحده لا يمكن أن يحدث تأثيرًا كبيرًا في نتائج الأطفال دون الجودة والاستمرارية والتماسك عبر الأنظمة والتجارب التعليمية.
3. الاهتمام بأنظمة التعليم عبر مستويات متعددة، من خلال تحديد أنظمة التعليم على مستويات مختلفة عبر الأنظمة المحلية والإقليمية والعالمية،

ومساعدة الباحثين والممارسين وصناع السياسات على النظر في الجهات الفاعلة والظروف والمسارات والنتائج المرجوة على مستويات مختلفة وعبرها، مما يوفر صورة شاملة لتشغيل أنظمة التعليم وتنفيذ السياسات/البرامج.

4. الاهتمام بدراسة السياقات، واستكشاف كل من الممكنات والقيود على معايير التعلم، بعيدًا عن النهج التقليدي الموجه نحو تلبية الاحتياجات، فالتركيز على التحديات والمشاكل التي يفرضها سياق الصراع والأزمات، يتيح نهجًا حساسًا للسياق للأنظمة في السياسات والبرامج والبحوث.

2:3:6 مراحل التدخل التربوي ومعاييره

كما سبقت الإشارة يتقاطع السياق التربوي مع مراحل التدخل الثلاثة: الاستعداد، والاستجابة، والتعافي، ويتضمن ذلك الإطار عددا من المعايير التي تتمحور حول عملية التقييم لجميع الموارد، وتوفير المناهج المناسبة، وكذلك تأهيل المعلمين واختيارهم وتوظيفهم، و وتوفير ظروف العمل المناسبة لهم، والمتابعة، و كذلك عمليات التدريس والتعلم، والتدريب والتطوير المهني، والدعم والإشراف، ويهدف الإطار المقترح في هذا الجانب التربوي لدعم الأطفال والعائلات المتضررة في غزة، و وذلك لما يعزز من تماسك المجتمع ويتيح حصول الجميع علة فرصا عادلة تعليمية واجتماعية تمكنهم من تجاوز التحديات والتغلب عليها والتكيف مرة أخرى مع الحياة. .

> لابد أن تكون الإجراءات المتبعة متسقةً مع الواقع في غزة: حيث تأخذ في الاعتبار التحديات والأمور المتعلقة بقطاع غزة خصوصا، ومنها مراعاة الجوانب الثقافية والدينية المتأصلة في المجتمع الغزي، وإشراك المجتمع المحلي بكافة فئاته في التخطيط والتنفيذ للبرامج التعليمية التي تعزز من قبولها وضمان استمرارها، وتقديم الدعم النفسي للأطفال الذي تأثروا بالحرب والنزاع والحصار، والتركيز على أساليب تعليمية ذات موارد أقل مثل التعليم عن بعد.

. **1:2:3:6التقييم الشامل للاحتياجات التعليمية في غزة:** من خلال إجراء مسح شامل للاحتياجات التعليمية لها، مع الأخذ في الاعتبار تأثير الحصار والحرب على توفير وإتاحة الموارد التعليمية واحتياجات الأطفال الذين انقطعوا جراء هذه الظروف عن التعليم، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إجراء مقابلات ودراسات ميدانية مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور لتعرف احتياجاتهم ومدى تأثرهم أكاديميا ونفسيا. كم يمكن أن يشمل ذلك تقييم الموارد التعلمية المتاحة (الكتب الدراسية ، والتقنيات التعليمية.. ألخ) ، وتحديد احتياجات المتعلمين والمؤسسات التعليمية منها، كما يمكن أن يتضمن ذلك تدريب المعلمين والمتعلمين على أساليب تعليمية تتناسب مع تحديات غزة، مثل التعليم القائم على الربط بين المهارات الحياتية والمقررات الأساسية ، وهو ما يعزز من قدرة المتعلمين على مواجهة متطلبات الحياة وتحدياتها.(معيار رقم 1)

2:2:3:6 توفير بيئة آمنة وإعادة تأهيل البنية التحتية : وذلك من إعداد خطط شاملة ومستمر لبناء وإعادة ترميم المدارس المتضررة من الأحداث ، ومع توفير أماكن فيها للدعم النفسي والاجتماعي للطلاب ، وهو ما يعزز من قدرة الأطفال على التعلم في ظروف آمنة، كما يمكن أيضا تخصيص مناطق غير تقليدية للتعلم ، مثل المساحات المفتوحة بالقرب من المدارس أو داخل المخيمات ، وذلك في حال عدم كفاية المباني ، ولو بشكل مؤقت حتى يتم استعادتها.(معيار رقم 9)

3:2:3:6 توفير وسائل وأدوات تعليمية بديلة: مثل الفصول الافتراضية التي تعتمد على التعليم عن بعد، ويمكن في إطار ذلك الاستعانة بالمنصات الإلكترونية، في حال التعذر للوصول للمدارس في بعض الأماكن، واستخدام أساليب تفاعلية مثل الفيديوهات والألعاب التعليمية الي تتلاءم مع احتياجات أطفال غزة.(معيار رقم 8)

4:2:3:6 التأكيد على الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال المتأثرين والمتضررين بالحرب على غزة؛ حيث يمكن التركيز على جلسات العلاج الجماعية والفردية، وطرق التعامل مع الصدمات النفسية التي يعاني منها الأطفال المتضررين ، و الاهتمام بالأنشطة الفنية والرياضية ضمن المناهج الدراسية لتحقيق التعافي النفسي للأطفال وتخفيف آثار القلق والتوتر عليهم، ويمكن أن يكون ذلك من خلال الاهتمام بتدريب المعلمين من خلال برامج تدريبية متخصصة، مع تعزيز استقلاليتهم، وتتضمن هذه البرامج كيفية التدريس في بيئة ما بعد انتهاء الصراع، والتعامل السليم مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية بسبب الحروب المتكررة، ويمكن أن يتم في إطار ذلك إعداد وتنفيذ بعض البرامج التدريبية المتعلقة بالتدريس في بيئة ما بعد الصراع، وتدريب المعلمين في إطار ذلك على إدارة الصف في ظل ظروف غير مستقرة، وكيفية تقديم الدعم النفسي للأطفال، وتدريب المعلمين على أساليب التعلم القائمة على الصدمات ، والتي تعين الأطفال على التعامل مع الصدمات أيضا ، وتعزيز واستعادة ثقة الأطفال، ولابد أن يتم ذلك كله في ظل تعزيز الاستقلالية في اتخاذ القرارات التربوية وتنفيذ الأنشطة والمناهج والبرامج التعليمية .(معيار رقم 10)

5:2:3:6 التأكيد على استقلالية المناهج والأساليب التعليمية، لتتناسب مع الواقع الخاص بأطفال غزة وهويتهم، ويكون ذلك من خلال مراجعة محتوى المناهج، بحيث تكون في شكل يعزز الهوية الوطنية الفلسطينية وتعزز الفخر والانتماء الوطني، ويأخذ بعين الاعتبار احتياجات الأطفال الذي ولدوا ونشأوا في ظل بيئة مليئة بالصراع والتحديات. (معيار رقم 19)

6:2:3:6 تصميم مناهج تعليمية تعزز صمود أطفال غزة وتشجعهم على التفاعل مع واقعهم الخاص، وربط ما يدرسونه بالبيئة المحلية والاستفادة من المصادر الطبيعية المحدودة، مثل تضمين المقررات قصصا حقيقية لأشخاص تجاوزوا الصعوبات وتحدوها. ويمكن أن تتضمن المناهج أيضا

بعض الأنشطة التي يمكن أن تسهم في معرفة الأطفال بمواردهم الطبيعية و كيفية الاستفادة منها مع ربط كل ذلك بالمهارات الحياتية والعمل على تنميتها، بما يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتعزيز تكيفهم مع مجتمعهم.(معيار رقم 11)

7:2:3:6 تعزيز المشاركة المجتمعية في التدخل التربوي بإشراك الأهالي، والإفادة من النظام العشائري في قطاع غزة في توجيه المشاركة وتعبئة الموارد، وتعزيز ارتباط التعليم بالمجتمع المحلي في غزة من خلال إشراك الأهالي والمجتمع في اتخاذ القرارات التعليمية والاستفادة من الخبرات المحلية لتعويض النقص في الموارد. ويمكن أن يكون ذلك من خلال عقد ورش عمل ودورات تدريبية للأسر حول كيفية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال، وكذلك دعوة ذوي الخيارات والمهارات لتقديم الدعم الأكاديمي والمهاري الذي يمكن أن يعوض نقص الموارد التعلمية، كما لابد أن يتم ذلك من خلال مشاركة الجميع من متعلمين وأهالي ومعلمين وقادة محليين في عملية صنع القرار، ويمكن أن يلعب النظام العشائري دورا مهما في تنمية ونشر الوعي وتقديم الدعم للأطفال والأسر المتضررة وتنسيق الجهود المجتمعية.(معيار رقم 1)

8:2:3:6 **التطوير المهني المستمر وتقديم فرص تدريبية للمعلمين:** لتعويض صعوبة الوصول للبرامج التدريبية أثناء الحرب، ويمكن أن يتم ذلك من خلال توفير التعليم عن بعد و، وتكوين فرق من المعلمين ذوي الخبرة ليكونوا قادة يقدمون لغيرهم الدعم والخبرة والمعرفة، وذلك لتعويضهم عن صعوبة وصول المعلمين، وكذلك يمكن إدماج التكنولوجيا في التعليم التي تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات جديدة.(معيار رقم 17)

9:2:3:6 دعم المؤسسات التعليمية في قطاع غزة وتأسيس وتطوير سياسات داخلية تتيح لها العمل باستقلالية في اتخاذ القرارات التعليمية، مع تعزيز الشراكة مع المنظمات والجهات المحلية والدولية في إطار الاستقلالية. ويكون ذلك من خلال العمل على وضع سياسات تضمن حرية اتخاذ القرارات

التي تلائم احتياجات المجتمع وظروفه، وتحقق التعاون مع المنظمات غير الحكومية في ظل شراكات تدعم استقلال المؤسسات، على أن يتم ذلك كله في ظل مفاهيم المساءلة والشفافية.(معيار رقم 19)

10:2:3:6 حصر احتياجات المنسوبين في التعليم، وتعويض المفقودين في الحرب من حيث العدد والوظائف والمؤهلات، وتحديد الخسائر من حيث العدد والمؤهلات اثناء العدوان، وتوفير برامج تدريبية مكثفة وسريعة لتأهيل معلمين جدد لجسر الفجوة في الأعداد والمؤهلات المطلوبة والمتاحة(معيار رقم 1)

11:2:3:6 ضمان التوزيع العادل والفعال للموارد والمساعدات التعليمية، خصوصا في ظل الكثافة السكانية المرتفعة في القطاع، وذلك يما يضمن تعويض الفاقد التربوي .وذلك من خلال نظام عادل وشفاف يضمن هذا التوزيع العادل للموارد وذلك وفقا لاحتياجات كل منطقة بما يقلل من الهدر ويعيد توزيع الموارد بشكل كفء وفعال، ويمكن الاستعانة في ذلك باللجان الأهلية ، وذلك يما يسهم في تعزيز الشفافية وتوجيه الموارد نحو تعويض الفاقد التربوي.(معيار رقم 1، 15)

12:2:3:6 تحسين الوضع الاقتصادي للأسر، وخاصة للأسر المهمشة، من خلال برامج تعليمية متخصصة تتيح لهم ذلك، ويمكن أن يكون ذلك من خلال التدريب المجاني أو بأجر رمزي ، وتقديم منح أو قروض ميسرة توفير البرامج التي تستهدف الإناث، خصوصا مع فقدان عائل الأسرة أوقات النزاعات والحروب ، وتوفير الدعم والاجتماعي لهم بشكل خاص، وإعداد برامج تعليمية وخصوصا للإناث اللاتي فقدن عائلاتهن ومعيليهن، وذلك بما يمكنهن من إعالة أنفسهن، مع تقديم الدعم النفسي لهن، ويمكن تقديم منح خاصة لهؤلاء أو دعم من خلال القروض الصغيرة وفرص العمل التي تضمن لهن الحياة بشكل كريم بعد فقدان عوائلهن، خصوصا وقد أوضحت الدراسات سالفة الذكر أن عدد الإناث يقترب من عدد الذكور، وبالتالي فهن يمثلن قوة لا يستهان بها.(معيار رقم 6، 5، 10)

13:2:3:6 توفير مراكز الإيواء المناسبة للأطفال الذين فقدوا ذويهم أثناء الحرب، وتجهيزها بما يلبي احتياجاتهم التربوية والنفسية والتعليمية، ويمكن أن يتم إنشاء مزيد من مراكز الإيواء لتقديم الرعاية النفسية للأطفال، على أن يتم الاستعانة فيها بالمعلمين المؤهلين والإخصائيين النفسيين لتقديم الدعم اللازم لهن، وتوفير بيئة آمنة تسهم في تلبية حاجاتهم النفسية والعقلية، ومن ثم دمجهم في المجتمع .(معيار رقم 9، و 10)

مراجع الفصل السادس

(1) أحمد القيسي، (2021) . *مفهوم الفاقد التعليمي في ضوء جائحة كورون*، المجلة التربوية الحديثة، *62-45 (4)2*

(2) Pier, L., Hough, H., Christian, M., Bookman, N., & Willis, J. (2021). COVID-19 and the educational equity crisis in California. Policy Analysis for California Education (PACE).

(3) عبد الله الزغيبي(2021) ما الفاقد التعليمي؟ وكيف يتم قياسه؟ صحيفة تعليم الشرقية ، https://www.alyaum.com/articles/6336741

(4) Hebebci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, M. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(4), 267-282.

(5) UNESCO. (2021). Recovering lost learning: What can be done quickly and on a scale? *Issue Note*, 4

(6) UNESCO .(2021) .Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale?, Issue note ,4(7),

(7) Arafat ,J., Norwegian Refugee Council (2015) A Guide to Housing, Land and Property Law in the Gaza Strip.

(8) ناصر، خلود داوود .(2024). من فضاءات للتعلم إلى مساحات مستباحة: الحرب والتعليم المدرسي في قطاع غزة ، مؤسسة الدراسات الفلسطينية ،44 فبراير.

(9) Vulnerability Forum. (2023). Report on the impact of crises on vulnerable groups. Vulnerability Forum. https://www.fawforum.com/reports/2023-vulnerabilities

(10) Classification of Fragility and Conflict Situations (FCS) for World Bank Group Engagement https://thedocs.worldbank.org/en/doc/fb0f93e8e3375803bce211ab1218ef2a-0090082023/original/Classification-of-Fragility-and-Conflict-Situations-FY24.pdf

(11) Britannica, Humanitarian intervention, Humanitarian intervention | International Law & Human Rights |

(12) Humanitarian Intervention and International Security | Oxford Research Encyclopedia of International Studies https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.217

(13) المفوضية السامية لشؤون اللاجئين (2023) اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات، دورة برامج التدخل الإنساني
https://emergency.unhcr.org/ar/coordination-and-communication/cluster-system/

(14) ACOSS.(2024) . Emergency Management: Prevention, Preparedness, Response & Recovery. ACOSS,19/10/2024). https://resilience.acoss.org.au/the-six-steps/leading-resilience/emergency-management-prevention-preparedness-response-recovery

(15) ابتسام، ط.، حموم، ف. (2020). إعادة الإعمار: دراسة في طبيعة المفهوم. *مجلة المفكر للدراسات القانونية والسياسية*، 3(3)، 225-238.

(16) منصر، جمال ، وعديلة محمد الطاهر. (2021) .التجاوب المحلي في عمليات إعادة الإعمار ما بعد النزاع، سؤال الخصوصية والفاعلية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، 1(22)، 1-12.

(17) World Bank. (2020). Building for Peace: A New Approach to Break the Cycle of Violence and Conflict. World Bank Group

(18) ابتسام، ط.، حموم، ف. (2020). إعادة الإعمار، مرجع سابق

(19) المفوضية السامية للمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2020) خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم استجابة للأزمة السورية (مصر)، RP3، ص 6

(20) ابتسام قويدر (2018): اللاجئون : فرصة أم عبء على اقتصاديات الدول المضيفة، دراسة حالة اللاجئين السوريين في الأردن، مجلة جيل للدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد 20، ص57

(21) المرجع السابق، ص 60 بالاستناد إلى :

- آمال محمد الزغلول ، لبنى مخلد العضايلة ، مشكلات اللاجئين السورين في مخيم الزعتري ، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني حول اللاجئين في الشرق الأوسط ، مركز دراسات اللاجئين و النازحين و الهجرة القسرية ، جامعة اليرموك الأردن ، 2017.
- أورسولا ليندسي ، كيف يمكن للاجئين تعزيز الإقتصاد ، نقلا عن الموقع:
https://www.al-fanarmedia.org

- سلمى علي سالم ابراهيم ، اندماج اللاجئين في المجتمعات المضيفة . دراسة مقارنة بين الأفارقة والسوريين في المجتمع المصري ، متاح على الموقع : http://democraticac.de/?p=47637
- مركز كارنيغي للشرق الأوسط ، أزمة اللاجئين السوريين في الأردن ، متاح على الموقع: http://carnegie-mec.org/2015

= معاذ فريحات ، أزمة اللاجئين السوريين في الاردن : مخاطر وفرص ، نقلا عن الموقع : http://governance.arij.net .

- منظمة العمل الدولية ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، اللاجئون السوريون العاملون في ظل ظروف قاسية في القطاع الغير المنظم يزيدون الضغط على سوق العمل الأردني ، متاح على الموقعhttp://www.ilo.org/beirut/media-centre/news:
- نشرة الهجرة القسرية ، عمر ضاحي ، أزمة اللاجئين السوريين في لبنان و الأردن : الحاجة إلى الإنفاق على التنمية الاقتصادية ، العدد 47 ، سبتمبر 2014

(22) خميلي صحرة (2022) "أنواع النزاعات المسلحة وفقا للقانون الدولي الإنساني"، المجلة الشاملة للحقوق، مارس، صص 17-34

(23) في هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Marco Sassoli, Antoine A. Bouvier, and others, "How Does law Protect in War", international committee of red cross, Geneva, 1999, P. 256-257.
- عامر الزمالي ، مدخل إلى القانون الدولي الإنساني ، الناشر وحدة الطباعة والإنتاج الفني في المعهد العربي لحقوق الإنسان ، تونس ، .1991 ص15
- شارل زور غبيب، الحرب الأهلية، تعريب احمد برو، منشورات عويدات، بيروت، 1911 ، ص22

(24) اللجنة الدولية للصليب الأحمر (icrc.org)

(25) اللجنة الدولية للصليب الأحمر ب . (2024). تحديات المعاصرة أمام القانون الدولي الإنساني. *الاحتلال | اللجنة الدولية للصليب الأحمر *(icrc.org)، 2024/10/1.

(26) اتفاقية جنيف بشأن حماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب المؤرخة في 12آب/أغسطس 1949 | OHCHR، 2024/10/7

(27) الأمم المتحدة، قرار اللجنة 39/1997، E/CN.4/1998/53/Add.2

(28) المبادئ التوجيهية المتعلقة بالتشرد الداخلي، UN Doc. E/N.4/1998/53/Add.2، 2024/10/15

(29) المبادئ التوجيهية المتعلقة بالتشرد الداخلي، UN Doc. E/N.4/1998/53/Add.2، 2024/10/15

(30) إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين.، اللجوء والهجرة | المفوضية (unhcr.org)، 2024/9/16

(31) ACOSS.(2024) . Emergency Management: Prevention, Preparedness, Response & Recovery. ACOSS,19/10/2024). https://resilience.acoss.org.au/the-six-steps/leading-resilience/emergency-management-prevention-preparedness-response-recovery

عنوان الكتاب: السياسات التعليمية في حالات الطوارئ

المؤلفان: أ.د/ محمد عبد الخالق مدبولي

أ.د/ مديحة فخري محمود

رقم الإيداع:2025/14234

الترقيم الدولي: 8-3075-95-977-978

m_madbouli@hotmail.com
Hmhmt2006@yahoo.com